



UNIVERSITY  
OF  
JOHANNESBURG

## COPYRIGHT AND CITATION CONSIDERATIONS FOR THIS THESIS/ DISSERTATION



- Attribution — You must give appropriate credit, provide a link to the license, and indicate if changes were made. You may do so in any reasonable manner, but not in any way that suggests the licensor endorses you or your use.
- NonCommercial — You may not use the material for commercial purposes.
- ShareAlike — If you remix, transform, or build upon the material, you must distribute your contributions under the same license as the original.

### How to cite this thesis

Surname, Initial(s). (2012) Title of the thesis or dissertation. PhD. (Chemistry)/ M.Sc. (Physics)/ M.A. (Philosophy)/M.Com. (Finance) etc. [Unpublished]: [University of Johannesburg](https://ujdigispace.uj.ac.za). Retrieved from: <https://ujdigispace.uj.ac.za> (Accessed: Date).

# **DIE KOGNITIEWE FASET VAN DISSIPLINE**

**DEUR**

**BLANCHÉ VAN ROOYEN**

**SKRIPSIE**

**Voorgelê ter gedeeltelike vervulling  
van die vereistes vir die graad**

**MAGISTER EDUCATIONIS**



**in die**

**FAKULTEIT OPVOEDKUNDE**

**aan die**

**RANDSE AFRIKAANSE UNIVERSITEIT**

**Studieleier: Dr. M P van der Merwe**

**NOVEMBER 1993**

(i)

## ERKENNINGS EN DANKBETUIGINGS

- Geldelike bystand gelewer deur die Randse Afrikaanse Universiteit vir hierdie navorsing, word hiermee erken. Menings in hierdie studie uitgespreek of gevolgtrekkings waartoe gekom is, is dié van die outeur en moet nie aan die Randse Afrikaanse Universiteit toegeskryf word nie.

My opregte dank en waardering teenoor:

- My studieleier, Dr. M P van der Merwe vir sy aanmoediging en deskundige leiding;
- Prof. J C Kok as projekteier;
- Prof C P H Myburg; en
- Prof A J B Wiid en Mev M M Bester vir hul hulp met die programmering en statistiese verwerking;
- Die Rekensentrum van die Randse Afrikaanse Universiteit vir hul hulp met die statistiese verwerking;
- Mev L Bonthuys vir die netjiese tikwerk;
- My eggenoot, André, vir sy ondersteuning en liefde

AAN GOD DIE EER

(ii)  
SYNOPSIS

✓ Discipline is an essential aspect of teaching and education. Creativity, academic progress, *learning* to accept responsibility and the development of self discipline, are aspects which are directly dependent on the nature and quality of discipline. Hence the importance of proper and educational accountability of discipline exists.

In the light of the above the aim of this paper is to determine how significant the *cognitive facet* of discipline is, where disciplinary action against children is to be considered. The latter is strengthened by the results of the empirical research, which shows that the majority of the respondents believe cognition is truly important during the disciplinary process. Subsequently the researcher aims to present the importance of the cognitive facet of discipline by including:

- a study of literature, incorporating a few *definitions on cognition* by which various *cognitive part-aspects are identified*. The cognitive part-aspects identified are: the *faculty of thought, language, perception, learning, retention, comprehension and insight*. This is followed by a *description* of each of these part-aspects to enhance their unique contribution regarding the *effectiveness* of the disciplinary process. In conclusion a short description comprising of the cognitive facet of discipline, is arrived at.
- an empirical study (based on a questionnaire) which gauges the opinions of parents and educators regarding the cognitive facet of discipline.

The validity of the instrument is investigated by means of a Factor- and Item analysis. The Reliability of the empirical data is explored by means of a NP50-programme during which a Chronbach-alpha correlation coefficient of 0,836 for the cognitive facet of discipline is obtained and which reveals a high degree of validity.

The Chi<sup>2</sup>-test is used in the statistical processing of the data. Hypotheses related to gender, home language, qualifications, capacity of education, school involvement, age, residence, religious connections, marital status, number of children attending high school, number of children attending primary school and income are set.

(iii)

The most important findings are that:

- "*comprehension*" according to the opinions of 91,7% of all respondents is the most important cognitive aspect to bear in mind when disciplining the child - this single aspect minimizes the chances of misunderstandings (the largest cause of disciplinary problems).
- "*learning*" has a valuable role to play when disciplining the child, because learning is a process by which new behavior possibilities are established or old ones (unwanted) substituted.
- "*language usage*" must be educationally justifiable, seeing that it may establish critical thought in the child. The latter may result in more controlled behaviour from the child, eliminating disciplinary problems.
- "*insight*" on account of it being a form of learning and a means of activating problemsolving in difficult situations, should contribute to the effectiveness of the disciplinary process.
- *cognitive aspects* such as retention, simplicity and perception should not be disregarded in an effort to attain effective discipline.

#### RECOMMENDATIONS:

- guiding both the parent and educator in more effective language techniques, for example by actively listening to the child to enhance its *understanding* of its transgression and, by means of "I messages" to enlighten the child's *understanding* of its misbehaviour.
- training teachers in acquiring *cognitive authority guidance skills* such as: formulating disciplinary rules in a democratic manner thus incorporating the creative (*cognitive*) input of the child, therefore making it co-owner and co-responsible for the rules.
- refining more *accurate perceptions* of the child and its behaviour (misbehaviour) as a means of preventing disciplinary problems.

## INHOUDSOPGAWE

### Bladsy

-	Erkennings en bedankings.....	(i)
-	Synopsis.....	(ii)
-	Inhoudslys.....	(iv)

### HOOFSTUK 1: INLEIDING, MOTIVERING, PROBLEEMSTELLING, DOEL EN VERLOOP VAN DIE STUDIE ..... 1

#### 1.1 INLEIDING ..... 1

#### 1.2 MOTIVERING ..... 2

##### 1.2.1 Die noodsaaklikheid van dissipline in die opvoeding ..... 2

##### 1.2.2 Die moontlikheid van dissipline in die opvoeding ..... 3 ✓

#### 1.3 PROBLEEMSTELLING ..... 4 ✓

#### 1.4 DOELSTELLING ..... 6

##### 1.4.1 Die oorkoepelende projekdoelwit ..... 6

##### 1.4.2 Die skripsiedoelwit ..... 6

#### 1.5 VERLOOP VAN DIE STUDIE ..... 7

#### 1.6 SLOT ..... 7

### HOOFSTUK 2: DIE KOGNITIEWE FASET VAN DISSIPLINE ..... 8

#### 2.1 INLEIDING ..... 8

#### 2.2 BEGRIPSVERHELDERING ..... 8

##### 2.2.1 Kognisie ..... 8

#### 2.3 DEELASPEKTE VAN KOGNISIE ..... 9

##### 2.3.1 Denke ..... 9

##### 2.3.2 Taal ..... 11

(v)

2.3.3	Persepsie .....	12
2.3.4	Leer .....	15
2.3.5	Retensie (geheue) .....	17
2.3.6	Verstaan en insig .....	19
2.4	SINTESE .....	22
	Figuur 2.1 Die kognitiewe faset van dissipline ✓ .....	
2.5	DIE KOGNITIEWE FASET VAN DISSIPLINE : .....	23
2.6	SAMEVATTING .....	24
<b>HOOFSTUK 3: NAVORSINGSONTWERP .....</b>		<b>25</b>
3.1	INLEIDING .....	25
3.2	DIE NAVORSINGSINSTRUMENT .....	25
3.2.1	Die keuse van 'n geskikte instrument .....	25
3.2.2	Biografiese gegewens rakende respondente .....	25
3.2.3	Vrae rakende die kognitiewe aspekte van dissipline .....	26
3.2.4	Formulering van die vrae .....	28
3.3	SKALINGSTEGNIEK .....	29
3.4	DIE EMPIRIESE ONDERSOEK .....	29
3.4.1	Die respondente .....	29
3.4.2	Die ondersoekgroep .....	30
3.4.3	Die voltooiing van die vraelyste .....	30
3.5	SAMEVATTING .....	31
<b>HOOFSTUK 4: 'N ANALISE VAN DIE PERSEPSIES AANGAANDE DIE BELANGRIKHEID VAN DIE KOGNITIEWE AS FASET VAN DISSIPLINE .....</b>		<b>32</b>
4.1	INLEIDING .....	32

4.2	BESKRYWENDE ANALISES .....	32
4.2.1	'n Beskrywende analise ten opsigte van die biografiese gegewens .....	32
4.2.2	'n Beskrywende analise van die respondente se persepsies ten opsigte van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline .....	33
4.3	GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID .....	36
4.3.1	Geldigheid van die volledige vraelys .....	36
4.3.2	Betroubaarheid van die volledige vraelys .....	37
4.3.3	Geldigheid en betroubaarheid van die onderskeie vraagitems ten opsigte van die kognitiewe as faset van dissipline .....	37
4.4	ENKELVERANDERLIKE HIPOTSES TEN OPSIGTE VAN DIE BELANGRIKHEID VAN DIE KOGNITIEWE AS FASET VAN DISSIPLINE .....	38 ✓
4.4.1	Enkelveranderlike hipoteses met <u>geslag</u> as onafhanklike veranderlike ten opsigte van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline .....	40 ✓
4.4.2	Enkelveranderlike hipoteses met <u>taal</u> as onafhanklike veranderlike ten opsigte van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline .....	41
4.4.3	Enkelveranderlike hipoteses met <u>kwalifikasiegroep</u> as onafhanklike veranderlike ten opsigte van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline .....	42 ✓
4.4.4	Enkelveranderlike hipoteses met <u>opvoedingshoedanigheid</u> as onafhanklike veranderlike ten opsigte van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline .....	43 ✓
4.4.5	Enkelveranderlike hipoteses met <u>skoolbetrokkenheid</u> as onafhanklike veranderlike ten opsigte van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline .....	45 ✓
4.4.6	Enkelveranderlike hipoteses met <u>ouderdom</u> as onafhanklike veranderlike ten opsigte van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline .....	46 ✓
4.4.7	Enkelveranderlike hipoteses met <u>woonplek</u> as onafhanklike veranderlike ten opsigte van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline .....	47 ✓



(vii)

4.4.8	Enkelveranderlike hipoteses met <u>godsdiens</u> tige verbintenis as onafhanklike veranderlike ten opsigte van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline.....	48
4.4.9	Enkelveranderlike hipoteses met <u>huwelik</u> status as onafhanklike veranderlike ten opsigte van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline.....	49
4.4.10	Enkelveranderlike hipoteses met <u>aantal kinders op laerskool</u> as onafhanklike veranderlike ten opsigte van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline.....	50
4.4.11	Enkelveranderlike hipoteses met <u>aantal kinders op hoerskool</u> as onafhanklike veranderlike ten opsigte van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline.....	51
4.4.12	Enkelveranderlike hipoteses met <u>inkomstekategorie</u> as onafhanklike veranderlike ten opsigte van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline.....	52 ✓

4.5	SLOT.....	54
-----	-----------	----

HOOFSTUK 5:	SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS.....	55
-------------	---	----

5.1	KONTEKS VAN DIE ONDERSOEK.....	55
-----	--------------------------------	----

5.2	SAMEVATTING VAN BEVINDINGE EN GEVOLGTREKKINGS VOORSPRUITEND UIT DIE EMPIRIESE ONDERSOEK.....	55
-----	--	----

5.3	MOONTLIKE RIGLYNE EN OPVOEDINGSIMPLIKASIES.....	57
-----	---	----

5.3.1	Aanbevelings ten opsigte van die kognitiewe as faset van dissipline.....	57
-------	--	----

5.3.2	Aanbevelings ten opsigte van dissipline.....	59 ✓
-------	--	------

5.4	VERDERE NAVORSING.....	59
-----	------------------------	----

5.5	TEKORTKOMINGE VAN DIE STUDIE.....	60
-----	-----------------------------------	----

5.6	SLOT.....	61
-----	-----------	----

<b>LYS VAN TABELLE</b> .....	<b>(ix)</b>
<b>BYLAE 1</b> <b>Die volledige vraelys</b>	
<b>BYLAE 2</b> <b>Faktorladings op elke item van die vraelys</b>	
<b>BIBLIOGRAFIE</b> .....	<b>62</b>



# LYS VAN TABELLE

## Bladsy

Tabel 4.1	Gemiddeldes, rangorde ten opsigte van gemiddeldes en faktorladings van aspekte van die kognitiewe as faset van dissipline.....	33
Tabel 4.2	Betekenisvolheid van verskille tussen <u>geslagte</u> ten opsigte van die persepsie van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline.....	40
Tabel 4.3	Betekenisvolheid van verskille tussen <u>taalgroepe</u> ten opsigte van die persepsie van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline.....	42
Tabel 4.4	Betekenisvolheid van verskille tussen <u>kwalifikasiegroepe</u> ten opsigte van die persepsie van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline.....	43
Tabel 4.5	Betekenisvolheid van verskille tussen <u>opvoedingshoedanighede</u> ten opsigte van die persepsie van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline.....	44
Tabel 4.6	Betekenisvolheid van verskille tussen <u>skoolbetrokkenheid</u> ten opsigte van die persepsie van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline.....	45
Tabel 4.7	Betekenisvolheid van verskille tussen <u>ouderdomsgroepe</u> ten opsigte van die persepsie van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline.....	46
Tabel 4.8	Betekenisvolheid van verskille tussen <u>woonplek</u> van die opvoeder ten opsigte van die persepsie van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline .....	47

(x)

Tabel 4.9	Betekenisvolheid van verskille tussen <u>godsdiens</u> tige verbin- tenis van die opvoeder ten opsigte van die persepsie van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline.....	48
Tabel 4.10	Betekenisvolheid van verskille tussen <u>huwelik</u> status van die opvoeder ten opsigte van die persepsie van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline.....	49
Tabel 4.11	Betekenisvolheid van verskille tussen die aantal kinders van opvoeders op laerskool ten opsigte van die persepsie van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline.....	51
Tabel 4.12	Betekenisvolheid van verskille tussen die aantal kinders van opvoeders op hoerskool ten opsigte van die persepsie van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline.....	52
Tabel 4.13	Betekenisvolheid van verskille tussen inkomstekategorie ten opsigte van die persepsie van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline.....	53

JOHANNESBURG

# **HOOFSTUK 1**

## **INLEIDING, MOTIVERING, PROBLEEMSTELLING, DOEL EN VERLOOP VAN DIE STUDIE**

### **1.1 INLEIDING**

Hierdie studie is deel van 'n oorkoepelende projek wat op 'n beskrywend analitiese wyse ondersoek instel na:

**DIE PERSEPSIE VAN DIE BELANGRIKHEID VAN DIE VERSKILLENDEN FASETTE VAN DISSIPLINE IN DIE OORWEGING VAN DISSIPLINêRE OPTREDE TEENOOOR KINDERS**

Onder bogenoemde projek ressorteer daar vir die doeleindes van hierdie ondersoek 'n aantal subprojekte wat tien geïdentifiseerde fasette van dissipline sal ondersoek. Die name van die betrokke navorsers word tussen hakies aangedui.

#### **SUBPROJEK 1:**

Die kognitiewe faset van dissipline (Mev. B. van Rooyen)

#### **SUBPROJEK 2:**

Die belewingsfaset van dissipline (Mev. E. Strydom)

#### **SUBPROJEK 3:**

Die etiese faset van dissipline (Mev. M. van Heerden)

#### **SUBPROJEK 4:**

Die juridiese faset van dissipline (Mnr. R. Robbertse)

#### **SUBPROJEK 5:**

Die sosiale faset van dissipline (Mej. B. Solomon)

#### **SUBPROJEK 6:**

Die gesagsfaset van dissipline (Mnr. N. Harmse)

**SUBPROJEK 7:**

Die straffaset van dissipline (Mnr. J. Vermeulen)

**SUBPROJEK 8:**

Die geborgenheidsfaset van dissipline (Mej. Y. du Plessis)

**SUBPROJEK 9:**

Die onderhandelingsfaset van dissipline (Mev. R. Grobler)

**SUBPROJEK 10:**

Die verhoorfaset van dissipline (Mnr. F. du Toit)

**1.2 MOTIVERING****1.2.1 Die noodsaaklikheid van dissipline in die opvoeding**

In die Opvoedkunde is die noodsaaklikheid van dissipline dikwels omskryf in terme van die hulpbehoewendheid en afhanklikheid van die kind, sy potensiaal om tot 'n sedelike wese te ontwikkel, én die behoefte wat hy aan gesag het (Gunter, 1982:153-156). Hy moet deur dissipline en met die hulp van die goedkeurenswaardige bedrywighede "getrek" word, ten einde hom weg te hou van die ontoelaatbare (Van Zyl, 1973:289).

Omdat die kind as potensiele volwassene nog nie self daartoe in staat is om sy innerlike moontlikhede te verwesenlik nie, moet hy deur steungewing (dissipline) van die ouer en onderwyser gelei word tot die ontwikkeling van selfdissipline (Van Rensburg, Kilian & Landman, 1979:31). Daarom is die doel van dissipline om die kind te help en te steun in sy geleidelike selfverowering van selfstandigheid (Gunter, 1982:153).

Binne die onderwysopset is dissipline juis noodsaaklik, aangesien onderwysers daarsonder nie effektief onderrig kan gee nie (Charles & Barr, 1989:107). Die skool het primêr die verantwoordelikheid om onder andere die kind te bring tot intellektuele selfstandigheid en om die kind se kognitiewe te ontwikkel (Gunter, 1982:10;22). Hiermee saam is dit belangrik om te onthou dat die kognitiewe (leerproses) nie los kan staan van die dissiplineproses nie, omdat dissipline 'n essensiële aspek van die leerproses is (Jackson, 1991:5). 'n Kind kan net oorgaan tot kreatiewe denke wanneer daar genoegsame orde (dissipline) rondom hom is (Dobson, 1992:154).

Ook vanuit 'n sekulêre oogpunt word die toepassing van dissipline genoodsaak, want indien daar nie reeds vanaf 'n vroeë stadium algemene beperkinge in die karakters van kinders ingebou word nie, kan ons almal uiteindelik afstuur op sosiale chaos (Dobson, 1992:156). Hierbenewens is die media (TV, video's, rolprente) ook nie sonder skuld nie, aangesien die onoordeelkundige aanwending van sekere programme en video's morele standarde rysmier. Die gevolg is dat nie net die ouer nie, maar ook die onderwyser in baie gevalle onseker is wat vanuit 'n morele oogpunt waarlik reg of verkeerd is. Dit is dan juis as gevolg van laasgenoemde dat dit al hoe moeiliker word om dissipline toe te pas (Dobson, 1992:156). Die noodsaaklikheid van dissipline in die opvoeding kan nie negeer of ontken word nie. Maar wát maak dissipline moontlik?

### 1.2.2 Die moontlikheid van dissipline in die opvoeding

Elke mens openbaar 'n behoefte aan psigologiese sekuriteit, aan 'n vrymakende hulp wat hom toelaat om sy beste eienskappe en vermoëns te ontwikkel en uit te brei. Deur dissipline toe te pas, kan daar in hierdie behoefte voorsien word en 'n bydrae gemaak word tot die optimale ontwikkeling van elke mens (Charles & Barr, 1989:106). In hierdie verband kan dit gestel word dat veral kinders 'n groot behoefte aan dissipline het, omdat dit hulle in staat stel om positief sosiaal te ontwikkel en voldoende te vorder in hulle onderrig (Charles & Barr, 1989:170). Die potensiaal om te leer en sosiaal positief te ontwikkel, is dus daar en omdat die mens meesal tot die kwade geneig is (Gunter, 1982:154), ontstaan die moontlikheid om hom deur dissipline positief te beïnvloed en te vorm.

Soos wat die kind op sy pad na volwassenheid vorder, ontwikkel hy fisies, maar ook in sy denke. Toenemend begin hy 'n meer kritiese ingesteldheid ten opsigte van dinge wat om hom gebeur, openbaar (Garbers, Wiid, Myburgh, van Biljon & Fourie, 1983:16). Dit het geen sin om hom te bevéél om iets te doen nie, aangesien dit hom aggressief en opstandig sal maak en dissiplineprobleme net sal vererger (Savage, 1991:186; Dobson, 1992:29). In dié verband word die toepassing van dissipline moontlik gemaak deur 'n opvoeder wat *begrip* het vir die kritiese ingesteldheid van die volwassewordende. In sy dissiplineringsproses behoort die opvoeder daarvoor voorsiening te maak en wel deur sy voorbeeld en voorlewing. 'n Voorbeeld wat gekenmerk word deur selfdissipline en verantwoordelikheid (Glasser, 1965; soos aangehaal deur Savage, 1991:195) het 'n kragtiger uitwerking op die positiewe beïnvloeding en vorming van die kind. Daarom doen die kind graag soos die volwassene doen, en nie soos hy sê nie (Van Zyl, 1973:290). Hierdie voorbeeld van die opvoeder kan op 'n indirekte wyse 'n

inligtinggewende rol vervul en op 'n stille manier konsepte aan die kind verskaf wat as gereedskap dien om hom te help *verstaan* wanneer hy gedissiplineer word. Tegelykertyd toon dit aan hom (die kind) die verlangde wyse van optrede sodat hy dit kan *aanleer* (Clanizio, Craig & Mehrens 1987:328). Geleidelik sal die kind op sy opvoeder begin vertrou, hom vrywillig aan sy gesag begin onderwerp en toelaat dat hy gedissiplineer word (Gunter, 1982:155). Op hierdie wyse sal die kind selfdissipline *aanleer* (Savage, 1991:7) en die feit dat dit aangeleer word, open weer die moontlikheid van dissipline in die opvoeding.

Die noodsaaklikheid en moontlikheid van dissipline in die opvoeding spreek dus vanself. Uit die bespreking wil dit voorkom asof die toepassing van dissipline 'n baie ingewikkelde taak is waarsonder inagneming van aspekte soos *begrip* (verstaan), *denke*, en die *leerproses* tot 'n oneffektiewe dissiplineringsproses kan lei. Laasgenoemde stelling gee aanleiding tot die volgende probleemstelling.

### 1.3 PROBLEEMSTELLING

Die effek of uitwerking wat dissipline het of behoort te hê, is afleibaar uit die Latynse woord vir dissipline naamlik *disco*, wat "om te leer" beteken (Gunter, 1982:150). Hieruit blyk dit dat leer deel van dissipline behoort te wees. Laasgenoemde stelling word onder andere ondersteun deur die teorieë oor gedragsmodifikasie en Glasser se teorie oor kognitiewe gedragsmodifikasie (Savage, 1991:194). Omdat gedrag (dus ook wangedrag) aangeleer word, bestaan die moontlikheid om gedrag te verander deur die beginsels van leer toe te pas (De Wet, Monteith & Van der Westhuizen, 1981:181). In dié verband kan daar ook nog bygevoeg word dat indien die kind dit wat die opvoeder hom wil leer, as sinvol en toepaslik (relevant) ervaar én hy in die proses genoegsaam deur die opvoeder gemotiveer word, dissiplineprobleme selde voorkom (Ellis, 1989:16-18,20).

'n Belangrike vraag wat op hierdie stadium na vore kom, is: "Waarom kom daar dan dissiplineringsprobleme voor?" As 'n antwoord hierop kan daar na moontlike oorsake, wat veral binne die konteks van hierdie studie strek, verwys word. Die literatuur het insigte meegebring wat daarop dui dat die kind wat dissiplinêre probleme oplewer, dikwels nie van beter *geweet* het nie, nie *geweet* het dat hy oortree nie, nog nie *geleer* het om sy behoeftes op 'n produktiewe en verantwoordelike wyse te vervul nie en dat hy dan in 'n poging om dit te vervul, oortree (Savage, 1991:189-198).



Daar is ook opgemerk dat dissiplineringsprobleme dikwels veroorsaak word deur die ineenstorting van die opvoeder - kind - kommunikasie (teweeg gebring deur kwetsende sarkastiese *taalgebruik*); deur die onvermoe van die kind om die verband tussen sy wangedrag en die gevolge daarvan te *verstaan*, én omdat die onderwyser nie *verstaan* hoe om op insidente van wangedrag te reageer nie (Charles & Barr, 1989: 169-172).

Somtyds gebeur dit tog dat, alhoewel die opvoeder insidente van wangedrag wel planmatig hanteer, dissiplineprobleme nogtans voorkom. Moontlike oorsaaklike faktore, wat binne die konteks van hierdie studie val, is uit die literatuur geïdentifiseer. Daar is gevind dat heelwat kinders verskuilde doelwitte agter hulle wangedrag het waarvan hulle dikwels *onbewus* is en dat die opvoeder wat hierdie doelwitte nie *verstaan* nie, dikwels verkeerd reageer in sy pogings om die kind te dissiplineer. Op só 'n wyse word die wangedrag dan onbewustelik net versterk en vererger (Savage, 1991: 187-188; Dobson, 1992: 113).

Dit het ook aan die lig gekom dat indien die opvoeder in sy bemoeienis (dissiplinerings) van die kind té outokraties te werk gaan en nie die kind toelaat om op 'n kreatiewe wyse deel te hê aan die *uitdink* en *besluitneming* van relevante reëls wat sy gedrag gaan beheer nie, die kind dikwels in opstand kom teen die gesag en reëls wat oor hom gestel is (Gunter, 1982: 165; Jackson, 1991: 29-30).

In die literatuur is daar ook aanduidings dat indien gesagsleiding gekenmerk word aan 'n strakke onbuigbaarheid (Engelbrecht, Kok & Van Biljon, 1982: 203), die kognitiewe ontwikkelingsvlak (denkontwikkelingsvlak) van die kind nie in ag geneem word nie en die kind nie die geleentheid tot suksesbeleving gegee word nie hy dikwels rebels raak en in die proses gedemotiveer word (Wall, 1977: 72). 'n Lae vlak van motivering lei menigmaal tot dissiplineringsprobleme (Ellis, 1989: 17).

Die "verkeerde" *persepsie* van 'n opvoeder kan ondanks al sy pogings om orde te handhaaf, juis dissiplineprobleme tot gevolg hê. Indien die opvoeder die persepsie huldig dat die kind onverantwoordelik is en nie in staat om selfdissipline aan te leer nie, sal die kind dienooreenkomstig optree. Kinders gedra hulle in ooreenstemming met die verwagtings wat hul opvoeders jeens hulle koester (Lescault, 1988: 45).

Uit die voorafgaande wil dit nou voorkom asof aspekte soos *denke*, *verstaan*, *leer*, *taal* en ook *persepsies* 'n voorspelbare invloed op die gehele geraamde sukses van die dissiplineringsproses kan hê. Dit bevraagteken ook die bewustheid van die opvoeder

jeens die genoemde aspekte tydens die toepassing van dissipline. In hoofstuk 2 (vergelyk paragraaf 2.2.1) word daar aan die hand van enkele definisies aangetoon dat *denke*, *verstaan*, *leer*, *taal* en *persepsies* deel van die kognitiewe proses vorm. Dit kan dus gestel word dat opvoeders tydens dissiplinering nalaat om:

- *begrip* te toon vir dit wat die kind onbewustelik deur sy wangedrag aan hom (die opvoeder) wil bekend maak;
- ag te gee op behoorlike *taalgebruik* wanneer hy die kind dissiplineer en dit deurdrenk is van sarkasme en kwetsende woorde;
- die *denke* van die kind na waarde te skat;
- die kind die geleentheid te gun om uit sy "foute" (oortredings) te *leer*;
- te besef dat hy moontlik 'n "verkeerde" *persepsie* van die kind kan hê.

Die probleem wat dus in hierdie studie aangespreek word, is of die *kognitiewe* werklik só belangrik tydens die dissiplinering van die kind is en indien wel, watter van die kognitiewe aspekte as die belangrikste geag moet word wanneer daar gedissiplineer word.

In die lig van bogenoemde, blyk die volgende doelwitte relevant te wees.

#### 1.4 DOELSTELLING

##### 1.4.1 Die oorkoepelende projekdoelwit

Die oogmerk van die oorkoepelende projekdoelwit is om aan die hand van teoretiese en empiriese navorsing vas te stel hoe belangrik die verskillende fasette van dissipline in die oorweging van dissiplinêre optrede teenoor kinders is (Vergelyk paragraaf 1.1).

##### 1.4.2 Die skripsiedoelwit

Die doel met hierdie skripsie is om aan die hand van teoretiese en empiriese navorsing die belangrikheid van kennis as 'n faset van dissipline, aan te toon deur:

- ° 'n omskrywing van die kognitiewe faset van dissipline daar te stel.
- ° vas te stel aan watter aspekte daar spesifiek aandag gegee moet word wanneer daar op 'n "kognitiewe wyse" gedissiplineer word;
- ° aan te toon op watter wyse hierdie aspekte 'n bydrae kan lewer by die suksesvolle handhawing van dissipline.

## 1.5 VERLOOP VAN DIE STUDIE

Die inhoudelike van die studie is soos volg saamgestel:

**HOOFSTUK 1:** Inleiding, motivering, probleemstelling, doel en verloop van die studie.

**HOOFSTUK 2:** Inleiding, enkele definisies van kennis, aan die hand waarvan die deelassekte van kennis geïdentifiseer word, opgevolg deur 'n uitgebreide literatuurstudie aangaande hierdie aspekte wat die onderbou van die kognitiewe faset van dissipline vorm. Definiering van die kognitiewe faset van dissipline.

**HOOFSTUK 3:** Die navorsingsontwerp en uitvoering van die ondersoek (empiriese studie), met heenwysing na aspekte soos die instrument, steekproef en statistiese tegnieke.

**HOOFSTUK 4:** Die analise, ordening en verwerking van empiries ingesamelde data.

**HOOFSTUK 5:** 'n Kernagtige oorsig van die studie en bevindinge, opgevolg deur riglyne en wenke aan ouers en onderwysers ten opsigte van die kognitiewe faset van dissipline.

## 1.6 SLOT

In hoofstuk 2 sal daar aan die hand van 'n literatuurstudie dieper ingegaan word op die aspekte wat deur 'n paar definisies as kognitiewe aspekte onderskryf word. Daar word veral klem gelê op die moontlike bydraes wat hierdie kognitiewe aspekte tot die effektiewe toepassing van dissipline kan lewer.

## HOOFSTUK 2

## DIE KOGNITIEWE FASET VAN DISCIPLINE

## 2.1 INLEIDING

Hoofstuk 1 het 'n aantal kognitiewe aspekte onder die aandag gebring wat klaarblyklik verreken behoort te word wanneer daar oor dissipline besin word. In hierdie hoofstuk word dié en ander aspekte in meer diepte ondersoek ten einde hulle werklike relevansie vir dissipline aan te toon.

Alvorens daar tot 'n verfyning van genoemde aspekte oorgegaan word, is dit eers nodig om klaarheid oor die begrip "kognisie" te kry.

## 2.2 BEGRIPSVERHELDERING

Vervolgens 'n paar definisies oor die begrip kognisie.

## 2.2.1 Kognisie

Kognisie kan gedefinieer word as die interverwantskap tussen prosesse soos aandag, persepsie, denke en die *geheue* (Schneider, 1976:64), en het dus veral te make met die intellektuele (verstandelike) prosesse soos weet, persepsie, herkenning, denke, evaluering en redenering (Gage & Berliner, 1988:43).

In alledaagse terme kan kognisie dus omskryf word as redenering, probleemoplossing, denke en *leer* (Sutcliff, 1988; soos aangehaal deur Geyser, 1992:170), én is dit altyd 'n resultaat van die mens se gedagtes, idees, oortuigings en persepsies (Critelli, 1987:49). Desnieteenstaande is dit belangrik om in gedagte te hou dat kognisie deur aspekte soos die *korttermyngeheue*, *langtermyngeheue*, besluitneming en aandag geaffekteer word (Schneiderman, 1987; soos aangehaal deur Geyser, 1992:170).

Na aanleiding van die begripsverheldering kan daar nou oorgegaan word tot die identifisering van die volgende deelassekte van kognisie, te wete *geheue*, *denke*, *persepsie*, *begrip*, en *leer*. Hierdie deelassekte en enkele ander word vervolgens in paragraaf 2.3 van hierdie hoofstuk bespreek met die uitsluitlike doel om die bydrae wat hulle tot die toepassing van effektiewe dissipline kan lewer, te beklemtoon.

## 2.3 DEELASPEKTE VAN KOGNISIE

Hier volg nou 'n orientasie van die geïdentifiseerde deelassekte van kognisie (vergelyk paragraaf 2.2) asook enkele bykomende kognitiewe aspekte in 'n poging om telkens 'n kort omskrywing van elke aspek te gee. Dit word gevolg deur die implikasies daarvan vir beide die kind en die opvoeder tydens die toepassing van dissipline.

Daar word ook voorlopig aanduidings gegee van hoe elke aspek 'n bydrae kan lewer tot die suksesvolle verloop van die dissiplineringsproses.

### 2.3.1 Denke

In die literatuur word *denke* dikwels omskryf as 'n beplande handeling wat daarop gerig is om te organiseer en uiteindelik samevatting of *begrip* te bewerkstellig (De Wet, *et al.* 1981:319). Aangesien denke ook *insig* in verbande impliseer, beteken dit dat denke op 'n abstrakte wyse 'n probleem kan vooruit loop en daarmee saam dan ook *oplossingsmetodes* rakende die probleem kan aktiveer (Nel, Sonnekus & Garbers, 1965:248-266). Denke kan ook beskou word as 'n wyse waarop die leerder 'n ervaring en opgedoende kennis verwerk en gebruik (De Bono, 1976; soos aangehaal deur De Wet, *et al.* 1981:318).

Dit is dan juis hierdie potensiele vermoë tot probleemoplossing en begripvorming, waartoe die denke 'n mens in staat stel wat van groot waarde kan wees in moeilike situasies om moontlike oplossings vir dissiplineprobleme te bied. Omdat denke dus begrip en verbandsiening bewerkstellig, kan dit wanneer toegepas in die dissiplineringsproses, die kind help om die verband tussen sy wangedrag en die gevolge daarvan in te sien en te verstaan. Wanneer die kind dan hierdie verband verstaan, kan toekomstige dissiplineprobleme moontlik verminder word (Savage, 1991:156-157); Nel, *et al.* 1965:266).

Aangesien denke ook 'n wyse is waarop die leerder ervaring en opgedoende kennis verwerk om dit weer in ander situasies toe te pas (De Bono, 1976; soos aangehaal deur De Wet, *et al.* 1981:318), kan denke, indien dit in die dissiplineproses geïnkorporeer sou word, die kind help om die probleemsituasie wat tot die dissiplineprobleme aanleiding gegee het, te verwerk. Aan die hand van hierdie verwerkingsproses (denke) kan die kind dus die kennis wat hy uit die ervaring opgedoen het, tot sy voordeel

gebruik om dit later weer in ander situasies toe te pas en sodoende moontlike toekomstige dissiplineprobleme die hoof te bied.

Die feit dat kinders wel *nadink* oor hulle gedrag, oor dit wat die volwassenes wil hê hulle moet doen (of nie moet doen nie), behoort 'n aanduiding te wees van die belangrike bydrae wat denke by die toepassing van dissipline kan lewer, omdat dit juis hierdie gedagtes (denke) is wat 'n invloed op toekomstige gedrag van die kind kan uitoefen - "Thoughts are always influencing actions, and actions are always influencing thoughts" (Bandura, 1986; soos aangehaal deur Gage & Berliner, 1988:271).

Wanneer die kind dus so ver gebring kan word om dieper *na te dink* oor die konsekwensies van sy (wan)gedrag, behoort die waarskynlikheid verhoog te word dat hy vervolgens 'n *beter ingeligte* waardeoordeel oor sy wangedrag kan maak, sodat hy in die toekoms nie weer dieselfde oortreding sal begaan nie (Jones & Jones, 1986; soos aangehaal deur Savage, 1991:62; Meichenbaum, 1977:210).

Indien die opvoeder met die hulp van die dissiplineringsproses 'n kind kan uitdaag om na te *dink* oor sy lewensdoelwitte en -voornemens én of sy (wan)gedrag hierdie doelwitte en voornemens sal bevorder, al dan nie (Savage 1991:8;62), behoort "denke" op hierdie wyse oplossingsmetodes vir die (dissipline) probleem te kan aktiveer (Nel, et al. 1965:263).

In beginsel bestaan denke ook nog uit die verinnerliking van eksterne waarneembare handeling. (De Wet, et al. 1981:94). Hierdie verinnerliking beteken dat 'n persoon dinge wat hy waargeneem het, in sy onderbewussyn bêre. Laasgenoemde stelling kan verreikende gevolge vir die dissiplineproses inhou. Dit behoort die kind dus in staat te stel om sy verkeerde handeling te verinnerlik (in sy onderbewussyn te bêre) sodat hy dit nie sal vergeet nie en die kanse vir 'n herhaling van soortgelyke insidente van wangedrag sodanig verhinder kan word.

Indien "denke" dus in die dissiplineproses geïnkorporeer kan word, behoort dit op die genoemde wyses 'n belangrike bydrae te kan lewer tot die doel van effektiewe dissipline, naamlik dat dit die kind sal laat *dink* oor sy (wan)gedrag (Savage, 1991:62; Dobson, 1992:62).

### 2.3.2 Taal

*Taal* is 'n komplekse simbolesisteem bestaande uit klanke en letters wat konsepte, ervarings en objekte voorstel (Morris, 1976:231). Omdat *taal* gebruik word om gedagtes en idees oor te dra, asook om denke te bevorder, is dit 'n belangrike *instrument om misverstande te verminder* veral deur duidelike verstaanbare taalgebruik (Morris, 1976:216).

Aangesien die kind se taalbesit grootliks bepaal wat hy gaan ervaar en beleef, sal sy beskikbare begrippesteem hoofsaaklik bepaal wat tot hom sal deurdring (dissiplinereëls?) al dan nie. Dit waarvoor die kind dan nie begrip het nie, gaan dan meestal by hom verby (Engelbrecht, *et al.* 1982:139). Die implikasies hiervan vir die dissiplineringsproses kom daarop neer dat die dissiplinereëls taalkundig sodanig moet wees dat dit by die kognitiewe ontwikkelingsvlak van die kind sal aansluit. Op hierdie wyse sal taal dus *begrip* by die kind kan bevorder, wat uiteindelik sy houding en gedrag positief, in lyn met dit wat die dissiplinereëls vra, beïnvloed (Breckenridge & Vincent, 1965:313).

Deur middel van taal kan die kind dus dit wat hy ervaar en beleef in woorde omskryf. Dié etiketteringsproses gaan gepaard met verhoogde aandag ten opsigte van die gebeure wat gevolglik daartoe bydra dat die kind die ervaring langer in sy *geheue* kan hou (Kagan, 1971:91). Taal behoort dus belangrik te wees tydens die toepassing van dissipline, veral wanneer daar van die kind verwag word dat indien hy "oortree", hy dadelik sy (wan)gedrag in terme van die voorafbepaalde reëls wat gedrag beheer, moet beskryf (verwoord). Op hierdie wyse kan die kind deur taal gehelp word om sy wangedrag te onthou en word dit vir hom moontlik om homself in die toekoms daarvan te weerhou om dieselfde misstap te begaan.

'n Verdere aspek wat die onmisbaarheid van taal by die toepassing van dissipline behoort te weerspieël, is die feit dat taal 'n mens tot *kritiese denke*, hoër sedelike oordeel en 'n normbesef in staat stel (Engelbrecht, *et al.* 1982:138). Wanneer die kind dus met die hulp van taal by 'n punt gebring word waar hy sy eie (wan)gedrag krities kan beoordeel in terme van geldige dissiplinereëls, kan hy 'n normbesef begin ontwikkel. Gevolglik behoort die kind toenemend sy (wan)gedrag vir eie rekening te neem sodat hy sprongsgewys kan vorder op die pad na selfdissipline.

Die verbale respons, met ander woorde taalgebruik, blyk dan ook die mees algemene metode te wees wat die opvoeder gebruik tydens die dissiplinerings van 'n kind (Savage, 1991:201). Dikwels is dit juis hierdie verbale respons wat aanleiding gee tot die ineenstorting van die opvoeder-kind *kommunikasie* en dan word dit ook as een van die primêre oorsake van dissiplineprobleme beskou (vergelyk paragraaf 1.3). Dit blyk dus dat *taal* reeds by dissiplinerings betrokke is of wêl deel daarvan uitmaak. Taal behoort dus, wanneer dit tydens die toepassing van dissipline aangewend word, 'n positiewe bydrae te kan lewer. Met behulp van die rede en uitdrukking in taal kan die opvoeder die kind help om sy gevoelens te orden, sodat die oorspoeldheid, *onsekerheid* en *verwarring* (die oorsprong van talle dissiplineprobleme) wat moontlik mag bestaan, kan verdwyn en die kind uiteindelik meer saaklik en *beheersd* kan optree (Engelbrecht, et al. 1982:138). Daarmee saam behoort die taalgebruik van die opvoeder met 'n hoë mate van duidelikheid (*verstaanbaarheid*) en beslistheid gepaard te gaan (Charles & Barr, 1989:16) en vergesels te word deur liggaamstaal wat by die teregwysing aansluit (Jackson, 1991:45). Sodoende kan die kind gehelp word om die boodskap wat die opvoeder wil oordra (om orde te handhaaf) korrek te verstaan.

Dit is dus interessant om daarop te let dat swak taalgebruik die boodskap wat 'n goed gevormde idee wil tuisbring, kan verongeluk (Kagan, 1971:109). By implikasie beteken hierdie stelling dat die opvoeder in die praktyk beslis aandag sal moet gee aan sy taalgebruik, aangesien taal wat die kind nie verstaan nie of wat skendend is (vergelyk hoofstuk 1 paragraaf 1.2.3) die goeie idee of bedoeling wat die opvoeder deur die toepassing van dissipline wil tuisbring, kan verongeluk.

Die gekombineerde effek wat die enkele genoemde funksies van "taal" op die toepassing van dissipline behoort te hê, mag nie misgekyk word nie.

### 2.3.3 Persepsie

*Persepsie* kan omskryf word as die sintuiglike waarneming van inligting wat deur 'n individu, volgens sy unieke ervaringsraamwerk, georganiseer en geïnterpreteer word (Vrey, 1979:19). Gebeurtenisse en ervarings word dus *kognitief geprosesseer* en *geïnterpreteer* nádat dit deur die sintuie waargeneem is. Die uiteindelijke resultaat hiervan is dat 'n spesifieke respons in die vorm van gedrag, besluitneming asook emosies (Baron & Greenberg, 1990:116), teweeggebring word.



Bogenoemde omskrywing van Baron en Greenberg (1990) bevestig dus die oorbe-kende feit dat persepsies 'n invloed op *gedrag* uitoefen (Schneider, 1976:405; Purkey & Novak, 1984:23). Indien die kind dan onvolledige waarnemings maak, kan dit deursyfer tot by die vorming van die persepsie aangaande dit wat hy waargeneem het.

Die gevolg hiervan is dat die kind *gedrag* sal openbaar wat nie in ooreenstemming is met die aanvanklike verwagtings en doelstellings wat die opvoeder met die oordrag van die inhoud gehad het nie (Barnard, 1972:100). Dit is dus moontlik dat dissiplineprobleme veroorsaak kan word juis wanneer die kind nie met aandag geluister het (sintuiglike waarneming) na die reëls wat normaalweg *gedrag* beheer nie en as gevolg daarvan die reëls verkeerd geïnterpreteer het. Daarom maak die kind dan "slegte" keuses wat volgens Glasser (1965; soos aangehaal deur Savage, 1991:194) die oorsaak van wangedrag is.

Wanneer die kind geleer word om waargenome feite (dissiplinereëls) geestelik te "rangskik" en toepaslike relevante gegewens (vorige ervarings ten opsigte van dissipline) met die geheue op te diep, kan die regte *interpretasie* aan die inkomende feite (dissiplinereëls) gegee word (Barnard, 1972:101). Vervolgens behoort die korrekte interpretasie (persepsie) van dissiplinereëls mee te bring dat die kind hom op die verlangde wyse *gedra* sodat dissiplineprobleme voorkom kan word. Die teendeel is egter ook moontlik. Persepsies kan 'n groot struikelblok wees by 'n kind wat voortdurend dissiplineprobleme oplewer. Dit gebeur wanneer die kind as gevolg van onvolledige waarnemings alle gebeure en ervarings telkens op dieselfde (verkeerde) wyse interpreteer. Gevolglik maak hierdie neiging (persepsie) dit vir die kind onmoontlik om tydens dissiplinering sy wangedrag in die ware lig te sien (Kagan, 1971:103). Die kind moet dus leer om 'n aktiewe bydrae te lewer sodat akkurate persepsies daardeur tot stand kan kom wat weer verlangde wyses van optrede teweeg sal bring (Baron & Greenberg, 1990:116).

Volgens Barnard (1972:102) bestaan daar 'n noue verwantskap tussen 'n persoon se *houding* en die persepsies wat hy huldig. Tydens dissiplinering is dit dus belangrik dat die kind se *houding* teenoor die opvoeder (en omgekeerd) asook teenoor sy maats kerngesond moet wees indien hy akkurate waarnemings wil maak ten opsigte van die inhoud (dissiplinereëls) wat die opvoeder aan hom wil oordra. Sodoende behoort die verlangde (korrekte) persepsies tot stand te kom wat daartoe kan lei dat die kind bereid sal wees om hom vrywillig aan die opvoeder se gesag te onderwerp (Barnard, 1972:102; Gage & Berliner, 1988:277).

Die feit dat persepsies *aangeleer* word (Purkey & Schmidt, 1987; soos aangehaal deur Van der Merwe, 1989:39) dui op potensiele toepassingsmoontlikhede daarvan in die dissiplineproses. Indien 'n opvoeder deur intensionele, konsekwente bemoeienis (dissipline) aan die kind toon dat hy *ernstig* is oor dissipline en die nakom van dissiplinereëls (Savage, 1991:27; Critelli, 1987:320) kan hy die kind se persepsie dienooreenkomstig beïnvloed sodat hy hom uiteindelik in ooreenstemming met sy persepsie sal gedra. Die opvoeder moet egter daarteen waak om 'n situasie só te *manipuleer* dat dit die kind se persepsie omtrent homself nadelig sal beïnvloed en as gevolg daarvan hom sal weerhou om selfdissipline aan te leer (Savage, 1991:194). Hierdie ingryping kan die kind interpreteer as 'n *wantroue* in sy vermoëns om verantwoordelik te wees óf om beheer oor sy gedrag uit te oefen. Aangesien die kind ooreenkomstig die verwagtings van sy opvoeder optree (Lescault, 1988:45) behoort hierdie wanpersepsie wat die kind dan van homself vorm, wangedrag tot gevolg te hê. Dissiplineprobleme word dus net vererger.

Indien 'n opvoeder 'n kind té streng dissiplineer (die tugmaatreël en oortreding pas nie by mekaar aan nie) (Jackson, 1991:73) of 'n gedurige afkeur teenoor die kind betoon, kan die kind se waarneming (persepsie) verskuif van dit wat die opvoeder aan hom wil oordra na die onderwerp van sy persoonlike verhouding met die opvoeder. Die persepsie wat dus by die kind tot stand kom, is dan subjektief gekleurd. Hy sien homself dan soos hy dink die opvoeder hom deur sy gedurige afkeur sien en die persepsie wat sy opvoeder van hom (die kind) het, word dan die persepsie wat hy van homself het (Barnard, 1972:103). Die gedrag wat die kind uiteindelik gaan openbaar, behoort dan in ooreenstemming te wees met die persepsies van sy opvoeder (Barnard, 1972:103). Deur duidelik omlynde waardes en norme, sinvolle dissiplinereëls en toepaslike tugmaatreëls behoort die opvoeder die kind te help verstaan wat van hom verwag word sodat hy kan weet waaraan hy sy gedrag moet meet. Op hierdie wyse kan die opvoeder 'n verandering in die kind se "verkeerde" selfpersepsie teweeg bring wat moontlik ook 'n positiewe uitwerking op sy gedrag tot gevolg sal hê (Booysen, 1987:30,31).

Die opvoeder mag nooit dink dat alle kinders presies dieselfde persepsie (*waarneming en interpretasie*) vorm van dit (dissiplinereëls) wat hy aan hulle wil oordra nie, al was sy aanbieding (dissiplineringsproses) in elke geval identies. Verskille in *ervaringsagtergrond* bring mee dat kinders verskillende persepsies omtrent die aangebode inhoud kan vorm. Hierdie verskil in perseptuele vermoë kan dus ruim

geleentheid bied vir *misverstande* (wangedrag) om voor te kom wat uiteindelik probleme met die toepassing van dissipline net sal vererger (Barnard, 1972:107). Die opvoeder moet hierop bedag wees én behoort eerder insidente van wangedrag te perspieer as geleenthede om die kind te help om in die rigting van die belangrikste kenmerk van 'n suksesvolle lewe, naamlik dié van selfdissipline, te beweeg (Savage, 1991:125; Schneider, 1976:60). Hierdie ingesteldheid (*persepsie*) van die opvoeder behoort dan daartoe by te dra dat dissiplineprobleme tot 'n minimum beperk kan word.

Indien die opvoeder dus die kind se wangedrag wil verander, kan dit wat in die voorafgaande paragrafe na vore gekom het, aanduidend wees van die moontlike waarde van "persepsie" tydens die toepassing van dissipline.

#### 2.3.4 Leer

In die algemene omgangstaal word *leer* dikwels gelyk gestel aan bloot die memorisering of uit die hoof leer van 'n aantal feite. Aangesien memorisering slegs 'n deelaspek van leer vorm, is dit nie voldoende om vir die doeleindes van hierdie studie by bogenoemde definisie vir leer te volstaan nie. Volledigheidshalwe moet daar in hierdie opsig op die volgende definisie gelet word:

"Leer is 'n proses of handeling met relatief duursame, permanente resultate waardeur *nuwe gedragsmoontlikhede* van die persoon ontstaan óf reeds aanwesige *gedragswyses* verander word (De Wet, et al. 1981:1; Gage & Berliner, 1988: 271; Darley, Glucksberg, Kamin & Kinchla, 1984:155).

'n Logiese vraag wat ons onself op hierdie stadium kan afvra, is of ons dan - in die lig van bogenoemde definisie - leer as 'n belangrike faktor tydens die dissiplinering van kinders kan beskou. Om hierdie vraag sinvol te beantwoord, vervolgens 'n paar gedagtes:

Leer behoort 'n belangrike bydrae tot die toepassing van dissipline te kan lewer, want

- menige dissiplineprobleem is terug herleibaar tot die feit dat die kind nog nie *geleer* het om sy behoeftes op 'n aanvaarbare en produktiewe wyse te vervul nie óf nog nie geleer het hoe om *verantwoordelik* op te tree nie. Die resultaat is dat die kind hom dan wangedra, juis wanneer hy 'n poging aanwend om hierdie behoeftes te vervul (Savage, 1991:195). Indien daar op die kind se behoeftes gereageer kan word deur hom byvoorbeeld betrokke te maak by die ontwerp van dissiplinereëls, kan hy daardeur 'n sin vir eienaarskap ontwikkel vir dit wat in die skool gebeur (verkeerd

loop) en sodoende kan hy geleer word om verantwoordelik te wees. Wanneer die kind dan bereid is om verantwoordelikheid vir sy (wan)gedrag aan te leer, kan die proses van *verandering van onwelkome gedrag* uiteindelik begin (Savage, 1991:195-199, Jackson, 1991:29).

- dit wat die kind leer, kan hy in sy *denke* en sy *taal* gebruik; kan hy in nuwe situasies oordra en kan hy probleme daarmee oplos (De Wet, *et al.* 1981:318; Barnard, 1972:120-121).

Toegepas op dissipline kan dit beteken dat die oogmerk van teregwysing dan altyd daarop afgestem behoort te wees dat die kind eerder daardeur *geleer* as verneder of "gepynig" sal word (Jackson, 1991:73). Hierdie ingesteldheid (dat leer sal plaasvind) behoort dit dan vir die kind moontlik te maak om *anders* op te tree as voorheen, omdat hy nou byvoorbeeld aan die hand van dissiplinereëls geleer het wat die verlangde wyse van optrede is.

Tegelykertyd behoort die dissiplinereëls wat hy geleer het hom te help om nuwe probleme (wangedrag) wat weer kan opduik, self op te los.

- dit vereis 'n *gedissiplineerde respons* van die kind om selfs die basiese vaardighede van lees, skryf en reken (optel) te kan leer.

Dáárom is dit te begrype dat dissipline as 'n essensiële aspek by die leerproses beskou word (Jackson, 1991:5). Hierdie twee prosesse blyk dus interafhanklik van mekaar te wees en kan dan in hierdie verband 'n belangrike bydrae lewer. Dit kan die kind leer om vir lang ure stil te sit, instruksies uit te voer, take te voltooi en kognitiewe vermoëns in te span. Wanneer die kind die doel van huiswerk (naamlik: om hom te help om *selfdissipline* aan te leer) as sodanig beskou, behoort dit 'n positiewe effek op die kind se gedrag te hê wat insidente van wangedrag tot 'n minimum sal beperk (Dobson, 1992:194).

- dit is onder andere deur die *leerproses* dat selfdissipline aangeleer kan word (Savage, 1991:7; Gage & Berliner, 1988:278). Wanneer die opvoeder *konsekwent* is by die tugtiging van wangedrag, maar belangriker, ook *beloning* en aangename gebeure laat volg wanneer die kind hom wêl op die verlangde wyse gedra, behoort die kind op hierdie wyse te leer dat hy aangename of onaangename insidente kan ervaar na aanleiding van die *keuses* wat hy ten opsigte van sy gedrag gemaak het (Savage, 1991: 197; Dobson, 1992:91).
- dit is ook 'n bekende feit dat die kind in sy aanvanklike identifikasieproses met die opvoeder grotendeels die houdings en gedrag van die opvoeder jeens sekere sake aanleer (Pretorius, 1988:24). Dáárom is dit juis so belangrik dat die opvoeder in sy voorlewing aan die kind ook *self* 'n toonbeeld van verantwoordelikheid en selfdissipline sal wees, ernstig oor dissiplinereëls indien hy die kind wil help om

uiteindelik selfdisipline aan te leer (Savage, 1991:143; Jackson, 1991:47; Critelli, 1987:320).

- of 'n opvoeder 'n natuurlike leier is of nie, daar bestaan sekere *tegnieke* wat wel aangeleer kan word ten einde die kwaliteit van die dissipline en beheer wat van hom af uitgaan, te verbeter (Jackson, 1991:8). Om doeltreffend te kan dissiplineer, behoort binne die bereik van elke opvoeder te wees, indien hy dit as sy dure plig beskou en ook self bereid is om te leer om hierdie tegnieke te bemeester.

Die moontlikheid dat "leer" sekere voordele vir die dissiplineringsproses kan inhou, behoort dus nie agterweë gelaat te word wanneer die opvoeder dissiplinêre optrede teenoor die kind oorweeg nie.

### 2.3.5 Retensie (geheue)

"Die geheue van die mens is 'n kognitiewe (of verstands-) funksie wat hy gebruik om inligting wat hy geleer het as 'n soort neerslag oor 'n bepaalde tydperk te behou, te berg en dan weer te gee en te gebruik" (De Wet, *et al.* 1981:244). Kortliks kan daar dus na retensie verwys word as die mate waarin leerstof wat voorheen geleer is, bewaar gebly het. Hierbenewens bestaan die geheue ook nog uit twee onderskeie geheueprosesse, naamlik die *korttermyngeheue* en die *langtermyngeheue* wat deur hul optimum funksionering 'n bydrae tot die effektiwiteit van die geheue kan lewer (Geyser, 1992:170-171).

Uit die literatuur het dit aan die lig gekom dat leer en die geheue só nou verweef is met mekaar dat dit onomwonde gestel kan word dat niks geleer is, as dit nie onthou kan word nie, en niks onthou kan word as dit nie eers geleer is nie (De Wet, *et al.* 1981:243-245). Dit is van kardinale belang dat die opvoeder hom van hierdie noue verbintenis tussen die geheue en leer sal vergewis indien hy die geheue doeltreffend in sy dissiplineringsproses wil inkorporeer. Gevolglik behoort baie van die aannames wat daar oor "leer" en die dissiplineringsproses in paragraaf 2.3.4 gemaak is met die aannames oor die geheue en dissipline te oorvleuel. Opvoeding van die kind word ook deur die geheue moontlik gemaak, omdat dit die kind in staat stel om kennis, vaardighede en houdings wat hy aangeleer het, te onthou.

Met die hulp van die geheue kan die kind gehelp word om die aangeleerde dissiplinereëls wat sy gedrag moet beheer, te onthou sodat dit as gereedskap kan dien waarmee hy soortgelyke probleme in die toekoms kan oplos. As die kind dan wel die

dissiplinereëls geleer het, kan daar van hom verwag word om voortaan *anders* op te tree, omdat leer nuwe gedragsmoontlikhede moontlik maak (vergelyk ook paragraaf 2.3.4; Darley, *et al.* 1984:155). Daarom behoort die opvoeder die kind aan te moedig en toe te laat om 'n aktiewe aandeel in die dissiplineringsproses te hê (Garbers, *et al.* 1983:75). Dáardeur ontstaan die moontlikheid dat die kind self, deur die gebruikmaking van sy *geheue* toegerus word om sy gedrag te kan *beheer* en te beplan (Clarizio, *et al.* 1987:329).

Die *geheue* behoort verreken te word in enige dissiplineringsproses, aangesien die kind sonder die *geheue* nie tot volwassenheid gebring kan word nie (De Wet, *et al.* 1981:243). Dit is ook 'n welbekende feit dat selfdissipline en verantwoordelikheid as wesenskenmerke van volwassenheid beskou word. Aangesien selfdissipline dan ook 'n langtermyn doelwit van dissipline is (Gunter, 1982:17) behoort die *geheue* (weens die spesifieke aard daarvan) die kind te lei tot die verowering van selfdissipline. Hoe meer die kind dus kan *onthou* van dit (byvoorbeeld dissiplinereëls) wat aan hom geleer is, des te "beter" volwassene (met 'n hoër mate van selfdissipline) behoort hy uiteindelik te wees en hoe beter was die opvoeding (óf dissipline) dus (De Wet, *et al.* 1981:243).

As 'n opvoeder weet hoe die *geheue* van die kind saamgestel is en hoe dit funksioneer (vergelyk in hierdie verband De Wet, *et al.* 1981:246-274; Gage & Berliner, 1988:280-295;310), behoort hy in te sien dat hy dit ter verbetering van sy dissiplineproses kan aanwend. Hy kan dit doen deur altyd *konsekwent* te wees in sy optrede teenoor wangedrag (herhaling bevorder die onthouproses) en aan die hand van sinvolle relevante reëls aan die kind te *verduidelik* waarom sy gedrag onaanvaarbaar is (verstaanbare stof word makliker geleer en beter onthou). Op hierdie wyse kan daar 'n baie hoër mate van retensie van dissiplinereëls by die kind bewerkstellig word wat die voorkoms van soortgelyke insidente van wangedrag in die toekoms behoort te beperk (Savage, 1991:30; Van Zyl, 1973:290; Barnard, 1972:132).

'n Opvoeder wat ernstig is oor dissipline en die kind se belange op die hart dra, behoort ook sorg te dra dat daar vir elke reël van sy dissiplinekode 'n *geldige rede* sal wees. Op hierdie wyse kan die kind gehelp word om die sin en noodsaaklikheid van elke reël te verstaan. Dit kan die leer en *retensie* van die spesifieke reëls bevorder wat gevolglik 'n positiewe uitwerking op die kind se gedrag behoort te hê. Daarom word dit vir die kind moontlik om toenemend selfdissipline te ontwikkel, juis omdat hy in staat is om die reëls wat gedrag beheer, *aan te leer* en omdat hy die redes vir elke reël *verstaan* en as gevolg daarvan dit makliker en langer *onthou* (Trede, 1991:26).

Dit wil dus blyk dat indien die reëls wat die gedrag van die lede in die samelewing beheer só is dat die gemiddelde kind dit kan verstaan, die *geheueproses* daardeur bevorder kan word, wat uiteindelik weer 'n beperking op die aantal insidente van wangedrag tot gevolg behoort te hê. Hienuit kan die afleiding gemaak word dat die geheue en effektiewe dissipline *direk eweredig* aan mekaar is, want namate die *retensie* van dissiplinereëls bevorder word behoort die *effektiwiteit* van die dissiplineringsproses ook dienoooreenkomstig toe te neem (Lescault, 1988:49).

Teen hierdie agtergrond behoort "retensie" as 'n belangrike hulpmiddel beskou te word waardeur die doeltreffendheid van die dissiplineringsproses verhoog kan word.

### 2.3.6 Verstaan en insig

Begrip (verstaan) kan beskou word as 'n denkhandeling om die betekenis van *kommunikasie te begryp*. Wanneer verstaan gelyk gestel word aan *insig*, kom dit kortliks neer op die sien van relasies tussen gegewens en 'n probleemsituasie. Dit dui dan ook op 'n ooreenkoms tussen 'n nuwe ervaring en dit wat 'n persoon reeds ken (weet) (De Wet, *et al.* 1981:294; Nel, *et al.* 1965:212).

*Verstaan* behoort verreken te word tydens dissiplinering, aangesien dit die kind kan help om 'n *verband* tussen sy wangedrag en die oortreding in te sien en ook die noodwendige gevolge daarvan te verstaan (Savage, 1991:577; Musinger, 1975:577). Wanneer hierdie punt bereik word, kan die opvoeder die kind toelaat om toenemend self keuses ten opsigte van sy (wan)gedrag uit te oefen. Op hierdie wyse kan die kind geleer word om *meer verantwoordelik* te word; om in die toekoms sy gedrag vir eie rekening te neem en sodoende progressief te vorder op die pad na selfdissipline (Savage, 1991:7-9; Gunter, 1973:150).

Hierbenewens moet daar steeds in gedagte gehou word dat 'n kind altyd 'n doel met sy wangedrag het en dat hy meestal *onbewus* van hierdie doelwit is (Savage, 1991:189). Dit is dan juis teen hierdie agtergrond dat die verstaanhandeling (indien die potensiele waarde daarvan erken sou word) moontlik 'n bydrae kan lewer tot die effektiewe toepassing van dissipline. Dit beteken dat indien die opvoeder wel die doel wat die kind agter sy wangedrag het kan *msien* en *verstaan*, behoort dit hom in staat te stel om die korrekte en regverdige dissiplinemetode te selekteer wanneer hy die kind wil dissiplineer. Sou die opvoeder dus in samewerking met die kind aan hom die doel

agter sy wangedrag bekendmaak, behoort hy die kind met die hulp van duidelike, relevante reëls wat gedrag beheer te kan help om sy wangedrag in 'n ander lig te sien (*nuwe insig te verkry*), sodat hy in die toekoms meer doelgerigte en produktiewe gedrag aan die dag kan lê (Savage, 1991:189; Dobson, 1992:29).

Verder behoort *verstaan* onmisbaar te wees by die toepassing van dissipline, want wanneer 'n kind 'n dissiplinereël kan verstaan, sal hy in staat wees om met die hulp daarvan 'n waarde-oordeel te vel oor wát toepaslike of wesenlike gedrag is, al dan nie (Savage, 1991:28). Met die hulp van *begrip* kan 'n persoon se houding en *gedrag verander* word, indien hy in die proses die redes vir 'n gedragsverandering kan *insien* en *verstaan*. Na verwagting behoort die kind dan uiteindelik sy gedrag sonder ernstige teenkanting én in ooreenstemming met die verwagtings van die opvoeder te verander (Schneider, 1976:270).

Omdat *insig 'n vorm van leer* is en die verwerwing van insig die leerder bewapen met 'n strategie van analisering wanneer hy voor 'n probleemsituasie te staan kom, kan insig die kind in staat stel om die onderskeie aspekte van die probleem te betrag en te bedink en uiteindelik te lei tot 'n *oplossing* van die probleem. Daarom behoort insig 'n aanwys in enige dissiplineproses te wees (De Wet, *et al.* 1981:62; Musinger, 1975:577).

'n Verdere voordeel wat "insig" vir die toepassing van dissipline kan inhou, lê opgesluit in die feit dat kennis wat uit *deeglike insig* voortspruit, op die langtermyn baie moeiliker vergeet word (De Wet, *et al.* 1981:65; Nel, *et al.* 1965:267). Sou hierdie stelling direk op die dissiplineringsproses van toepassing gemaak kan word, kan dit beteken dat indien die kind insig in die reëls én die verloop van die dissiplineringsproses sou hê, hy dit oor die langtermyn baie moeiliker sal vergeet wat hom in staat behoort te stel om soortgelyke oortredinge nie weer in die toekoms te begaan nie.

Die onvermoë om gedrag en die konsekwensies van die gedrag met mekaar te *verbind*, is een van die baie ernstige tekorte van die hedendaagse "tugtelose" samelewing. Hierdie onvermoë kan die oorsaak wees dat dissiplineprobleme aan die toeneem is (Dobson, 1992:116). Daarom is dit so belangrik dat die kind geleer moet word dat daar altyd 'n verband tussen sy (wan)gedrag en die gevolge daarvan is (vergelyk paragraaf 2.3.6). Omdat insig *verbandstening* en *probleemoplossing* kan aktiveer, behoort dit in hierdie verband 'n waardevolle bydrae tot die dissiplineringsproses te



lewer (Nel, *et al.* 1965:212).

Een van die kriteria waaraan die verstaanbaarheid van leerstof gemeet word, is "eenvoud". Hierdie kriterium behoort saam met die verstaanproses in ag geneem te word wanneer daar oor dissplinereels besin word. Reels wat baie ingewikkeld is en deur moeilike taal verwoord word, neem baie ruimte in die korttermyngeheue in beslag. Die kind moet na betekenissoek ten einde hierdie ingewikkelde reels te verstaan, terwyl hy eintlik die korttermyngeheue nodig het om vinnig 'n verband te lê tussen sy (wan)gedrag en die gevolge wat dit teweeg gebring het. Daarom neem die kind *langer* om te onthou. Dit blyk dus dat die verstaanproses en gevolglik die leerproses op hierdie wyse belemmer word en dat die effektiwiteit van die dissiplineringsproses gevolglik ook daardeur geskaad kan word (De Wet, *et al.* 1981:313-315). Eenvoud vervul in hierdie verband 'n ontsettend belangrike funksie, aangesien dit die prosesse *verstaan*, *leer* en *retensie* op só 'n unieke wyse (soos bo genoem) verbind dat die gekombineerde effek daarvan 'n positiewe bydrae tot die effektiwiteit van die dissiplineringsproses behoort te lewer. Daarom is dit ook moontlik dat *duidelik* geformuleerde reels die kind sal help om te verstaan hoe aanvaarbare en onaanvaarbare gedrag daar uitsien en behoort dit die algemene verskoning of rede vir wangedrag, naamlik dat die kind nie *verstaan* het wat van hom verwag word nie, te elimineer (Savage, 1991:28; Harrop, 1983:141; Reis, 1988:357).

Wanneer 'n opvoeder dit as sy dure plig beskou om altyd seker te maak dat die kind *verstaan* waarom hy gedissiplineer word, tree hy opvoedkundig verantwoordbaar op (Gunter, 1981:196). Hierdie bemoeienis van die opvoeder om "verstaan" by die kind te bevorder, het 'n hoër *morele* ontwikkeling by die kind tot gevolg en behoort 'n moontlike afname in wangedrag op te lewer (Wall, 1977:56). Daarmee saam behoort die gekose tugmetode van die opvoeder *logies* ook by die oortreding wat die kind begaan het, te pas, omdat dit die verstaanproses kan aanhelp (Jackson, 1991:73). Dit blyk dus dat hierdie goue reël van "verstaan" en logiese gevolge by 'n oortreding verreikende implikasies vir die dissiplineproses kan inhou, aangesien die ignorering daarvan woede en verwyte by die kind teweeg bring wat op die lange duur weer aanleiding gee tot ernstiger probleme soos vandalisme (Savage, 1991:203).

'n Opvoeder wat hom dit ten doel stel om die kind se ontwikkeling en verandering in gedrag tydens elke ontwikkelingsstadium te probeer *verstaan*, behoort op hierdie wyse 'n belangrike bydrae te kan lewer tot die afname in dissiplineprobleme. Hy sal die klaarblyklik onwilligheid van 'n tiener om vermoeiende opdragte uit te voer, nie sien as

moedswillige ongehoorsaamheid wat dissiplinerings vereis nie. Eerder sal hy, juis omdat hy die kind wil probeer *verstaan*, weet dat die kind só optree moontlik omdat byna al sy energie tydens vroeë adolessensie deur versnelde groei (sogenaamde "growth spurt") opgeëis word (Dobson, 1992:98-101).

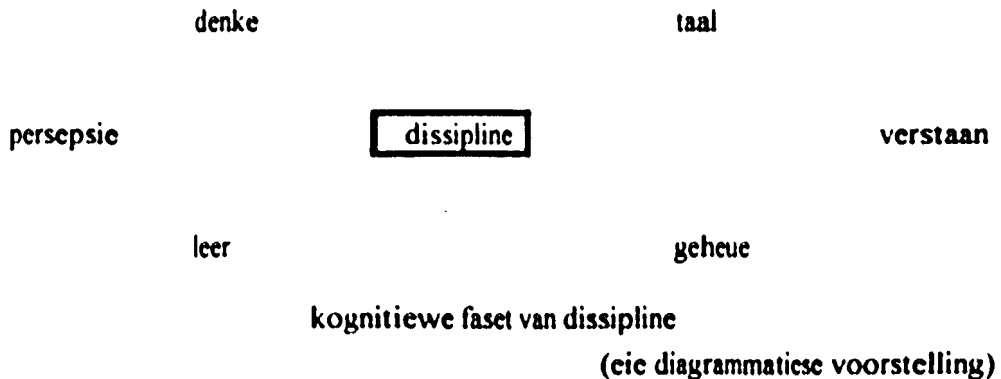
Daar is reeds in paragraaf 1.3 aangetoon dat die ineenstorting van die opvoeder - kind kommunikasie een van die primêre oorsake van dissiplineprobleme is en omdat *verstaan* beskou word as 'n denkhandeling om die betekenis van die kommunikasie te begryp, behoort *verstaan* (begrip) 'n belangrike bydrae tot die toepassing van dissipline te lewer. In hierdie opsig behoort duidelike, eenvoudige reëls wat deur 'n *verduideliking* van die verloop van die dissiplineringsproses opgevolg word, die verstaanproses te bevorder. 'n Hoë mate van verduideliking en verstaanbaarheid tydens die toepassing van dissipline behoort die kind te help om te vorder vanaf ouerlike dissipline na selfdissipline (Pretorius, 1988:65).

Wat tot dusver gesê is kan aanduidend wees van hoe belangrik *verstaan* en *insig* is wanneer die kind gedissiplineer word, want indien 'n dissiplinekode dit regkry om die gaping in die verstaanproses te vul, kan dit moontlik bydrae tot die effektiwiteit of trefkrag van die dissiplinekode (Lescault, 1988:46).— Indien die kind ook nog kan *insien* waarom sekere eise gestel word, behoort hy sy samewerking geredeliker as andersins te gee (Smith, 1988:19).

## 2.4 SINTESE

Dit is belangrik om in gedagte te hou dat daar nie 'n waterdigte skeiding tussen die genoemde deelaspekte van kognisie behoort te wees nie, omdat die hele *kognitiewe sisteem* as 'n *eenheid* funksioneer (de Wet, et al. 1981:245). Teen hierdie agtergrond blyk dit dat die trefkrag van die kognitiewe faset van dissipline in 'n hoë mate in hierdie onderlinge *verwantskap* tussen die deelaspekte van kognisie lê. Met behulp van die volgende diagram behoort daar 'n duideliker geheelbeeld verkry te word van die onderlinge verwantskap tussen die genoemde deelaspekte van kognisie:

## FIGUUR 2.1 DIE KOGNITIEWE AS FASET VAN DISSIPLINE



Gloobaal gesien behoort hierdie deelassekte van kennis 'n *nuttige* gekombineerde effek op die toepassing van dissipline te hê, indien die opvoeder daarvoor voorsiening maak tydens die dissiplinering van kinders.

Ter wille van die doelstelling van hierdie studie is dit vir die navorser die aangewese tyd om na afloop van die gedetailleerde bespreking van die deelassekte van kennis én bogenoemde sintese, oor te gaan tot 'n omskrywing van die kognitiewe faset van dissipline.

## 2.5 DIE KOGNITIEWE FASET VAN DISSIPLINE

In breër sin impliseer die kognitiewe faset van dissipline vir die navorser 'n ooreenkoms met die doel van opvoeding, naamlik dat die kind daárdeur uiteindelik in 'n *verantwoordelike, selfgedissiplineerde* individu sal ontwikkel (Van Zyl, 1973:198). Voorts, dat wanneer die kognitiewe faset van dissipline in die onderrigsituasie toegepas word, dit die algemene doel van die onderwys sal bevorder, naamlik dat die kind *kognitief sal ontwikkel* (vergelyk hoofstuk 1 paragraaf 1.2.1).

In enger sin impliseer die kognitiewe faset van dissipline vir die navorser 'n wyse van dissiplinering waar die opvoeder in sy toepassing van dissipline oorwegend gebruik sal maak van die *intellektuele prosesse* soos *insig, geheue, leer, persepsie, taal, verstaan en denke* (vergelyk paragraaf 2.3), ten einde die effektiwiteit van die dissiplineproses te verhoog, sodat dit vir beide die kind en opvoeder so pynloos en spanningsloos moontlik sal verloop.

Die kognitiewe faset van dissipline moet ook op 'n *demokratiese* wyse die kind se kreatiewe *denke* by die dissiplineringsproses betrek en wel in die mate waarin hy medeverantwoordelik sal wees by die uitdink (kognitief) van sinvolle, relevante reëls waarvolgens sy gedrag beheer en uiteindelik *aangeleer* sal word (vergelyk hoofstuk 1 paragraaf 1.3).

## 2.6 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is sekere aspekte aan die hand van die literatuursoektog as deelassekte van kennis geïdentifiseer. Daar is aangetoon dat hierdie aspekte onderling verwant is en dat hulle potensieel 'n bydrae tot die toepassing van dissipline kan lewer. Teen hierdie agtergrond was dit ook moontlik om 'n werkbare definisie vir die kognitiewe faset van dissipline daar te stel. Die literatuursoektog het insigte gegenereer wat 'n empiriese ondersoek noodsaak, sodat daar vasgestel kan word wat die werklike toedrag van sake is.

In hoofstuk drie word die navorsingsontwerp bespreek wat moontlik antwoorde kan verskaf op die vrae wat deur die literatuurondersoek gegenereer is.



25  
HOOFSTUK 3

NAVORSINGSONTWERP

### 3.1 INLEIDING

Daar is met behulp van 'n uitgebreide literatuuronderzoek tot 'n duidelike beeld van die kognitiewe faset van dissipline gekom (vergelyk hoofstuk 2 paragraaf 2.5). Met hierdie beeld in gedagte, kan daar nou oorgegaan word na die empiriese ondersoek ten einde die belangrikheid van kognitiewe as faset van dissipline te evalueer.

### 3.2 DIE NAVORSINGSINSTRUMENT

#### 3.2.1 Die keuse van 'n geskikte instrument

Die probleemstelling en doel van hierdie studie noodsaak data wat lig sal werp op die geïdentifiseerde aspekte van kognisie (vergelyk hoofstuk 2 paragraaf 2.3) ten einde hulle werklike relevansie tydens die toepassing van dissipline, aan te toon. Daar bestaan nie 'n bekende of bestaande instrument wat op die genoemde wyse hier van hulp kan wees nie. Gevolglik moet daar 'n instrument ontwerp word wat antwoorde sal kan verskaf op die vrae wat gevra is. 'n *Vraelys* blyk hier die geskikste navorsingsinstrument te wees.

#### 3.2.2 Biografiese gegewens rakende respondente

Ten einde gedetailleerde en vergelykende analyses te kan maak van die menings van die respondente ten opsigte van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline, is die volgende inligting (Vergelyk bylae 1) aangaande die respondente aangevra:

- geslag (vraag 1)
- taal (vraag 2)
- onderwyskwalifikasies (vraag 3)
- opvoedingshoedanigheid (vraag 4)
- skoolbetrokkenheid (vraag 5)
- ouderdom (vraag 6)
- woonplek (vraag 7)
- godsdiensverbintenis (vraag 8)

- huwelikstatus (vraag 9)
- aantal kinders op laerskool (vraag 10)
- aantal kinders op hoerskool (vraag 11)
- inkomstepeil (vraag 12)

Daar is geredeneer dat genoemde onafhanklike veranderlikes met die respondente se menings aangaande dissipline verband kan hou.

### 3.2.3 Vrae rakende die kognitiewe aspekte van dissipline

Die respondente kon hulle oordeel ten opsigte van die kognitiewe as faset van dissipline aan die hand van die volgende vrae uitspreek:

- die kind daardeur gedwing sal word om *na te dink* oor sy oortredinge? (item 9)

Die feit dat denke begrip kan bewerkstellig en probleemoplossing kan bevorder, het veral waarde indien die kind *oorreed kan word* om na te dink oor sy (wan)gedrag, omdat dit juis hierdie *gedagtes* is wat 'n invloed op toekomstige wangedrag uitoefen (vergelyk paragraaf 2.3.1).

- u *taalgebruik* vir die kind duidelik verstaanbaar is (item 18).

Taal is by uitstek 'n middel tot *kommunikasie* en wanneer die opvoeder-kind-kommunikasie ineengestort het, word dit as een van die primêre oorsake van dissiplineprobleme beskou. Daarom help *duidelike verstaanbare* taalgebruik die kind om die boodskap wat die opvoeder aan hom wil oordra (byvoorbeeld om orde te handhaaf), korrek te *verstaan*. Verder behoort sódanige taalgebruik, omdat dit *kritiese denke*, 'n hoër sedelike oordeel en 'n normbesef bevorder, die kind sprongsgewys te laat vorder op die pad na selfdissipline (vergelyk paragraaf 2.3.2).

- hy/sy tot *nuwe insig* ten opsigte van sy oortreding(e) sal kom? (item 27).

"Nuwe insig" verwys hier na die feit dat die kind sy oortreding uiteindelik in 'n ander (nuwe) lig sal sien.

Aangesien die meeste kinders *onbewus* is van die doelwitte agter hulle wangedrag, is dit uiters noodsaaklik dat die opvoeder as raadgewer en 'n akkurate bron van

inligting, juis hierdie doelwitte aan die kind sal bekend maak, sodat hy opnuut kan insien dat hy oortree het. Op hierdie wyse behoort hy sy wangedrag te sien vir wat dit werklik is, sodat hy in die toekoms meer doelgerigte en produktiewe gedrag sal openbaar (vergelyk paragraaf 2.3.6).

- hy/sy ten volle sal begryp waarom hy/sy gedissiplineer word? (item 42).

'n Onderwyser of ouer tree opvoedkundig verantwoordbaar op wanneer hy seker maak dat die kind *verstaan* waarom hy gedissiplineer word. Indien die kind verstaan waarom sy gedrag onaanvaarbaar is, behoort dit vir hom moontlik te wees om sy houding en (wan)gedrag sodanig te verander dat dit in ooreenstemming met die verwagtings van die opvoeder is. Dit behoort ook 'n afname in dissiplineprobleme tot gevolg te hê (vergelyk paragraaf 2.3.6).

- hy/sy uiteindelik sal onthou waarom hy/sy gedissiplineer is? (item 46).

Die belangrikheid van hierdie vraag is voor die hand liggend. Aangesien daar na *retensie* (onthou) verwys word as die mate waarin leerstof wat voorheen geleer is, bewaar gebly het (De Wet, *et al.* 1981:244) kan die geheue die kind help om die aangeleerde dissiplinereëls wat sy gedrag moet beheer, te *onthou*, sodat dit as gereedskap kan dien waarmee hy soortgelyke probleme in die toekoms kan oplos. Op hierdie wyse kan die geheue van die kind hom help om progressief te vorder op die pad na selfdissipline (vergelyk paragraaf 2.3.5).

- die reël aan die hand waarvan hy/sy gedissiplineer word, eenvoudig sal wees? (item 51).

Hoe *eenvoudiger* die reëls is wat die kind se gedrag beheer, hoe makliker sal hy dit kan *verstaan*, wat daartoe lei dat hy dit vinniger kan *leer* en *onthou*. Eenvoud kan dus die prosesse *verstaan*, *leer* en *retensie* op só 'n unieke wyse verbind dat dit 'n positiewe bydrae tot die sterkte van die dissiplineproses kan lewer (vergelyk paragraaf 2.3.6). Dit is dan ook so dat duidelike, eenvoudige reëls wat met verduideliking gepaard gaan, 'n kind help om vanaf ouerlike dissipline na selfdissipline te vorder (Pretorius 1988:65).

- hy *insig* sal hê in die verloop van die dissiplineringsproses? (item 61).

Omdat dit uit die literatuurondersoek duidelik geword het dat insig *verstaan* in die hand werk, en dat insigtelike leer op die lange duur baie moeiliker vergeet word, sal insig na verwagting as 'n teenvoeter teen dissiplineprobleme kan dien (vergelyk paragraaf 2.3.6).

- hy sal *beseft* dat hy 'n reël oortree het, alvorens hy gedissiplineer word? (item 71).

Wanneer die kind deur eenvoudige, sinvolle en relevante reëls gehelp word om die *verband* tussen sy wangedrag en die gevolge daarvan te *verstaan*, behoort hy tot die beseft te kom dat sy wangedrag en die gepaardgaande gevolge daarvan bloot die resultaat van die *keuses* is wat hy self ten opsigte van sy gedrag uitgeoefen het. Dit beteken dat hy deur hierdie *verbandsiening* tot die *beseft* gebring kan word dat goeie keuses ten opsigte van gedrag opgevolg word deur aangename ervarings. Op hierdie wyse behoort hy uiteindelik selfdissipline aan te leer. Indien 'n persoon wat gedissiplineer word moontlik self *bewus* kan word van die afkeurenswaardige en aan die hand daarvan gelei word om vrywillig tot goedkeurenswaardige optrede te besluit, was die dissiplineringsproses suksesvol (Van Zyl 1973:300).

- hy/sy daardeur sal *leer*? (item 78).

Omdat ons *verander* word deur dit wat ons geleer het, bestaan die moontlikheid dat die leerproses reeds aanwesige *gedragswyses* kan verander. Vervolgens behoort die persoonlike instelling en gerigtheid van 'n persoon so deur leer beïnvloed te word dat die persoon (kind) daardeur toenemend meer selfgedissiplineerd raak (vergelyk paragraaf 2.3.4).

### 3.2.4 Formulering van die vrae

Die vrae is saamgestel uit selfontwerpte items wat elkeen uiteindelik aan die volgende vereistes voldoen. Die vrae is almal

- so eenvoudig moontlik gestel;
- in dieselfde formaat geformuleer terwyl dieselfde ankerpunte ook vir elke vraagitem gekies is; en
- interpreteerbaar aan die hand van 'n negepuntskaal.



Die response wat deur die syfers 8 en 9 verteenwoordig word, dui daarop dat die respondent die spesifieke item as *meer belangrik* ten opsigte van dissipline beskou, terwyl die response wat deur die syfers 1 tot 7 verteenwoordig word daarop dui dat die respondent die spesifieke item as *minder belangrik* ten opsigte van dissipline beskou.

### 3.3 SKALINGSTEGNIEK

Die skalingstegniek is gekies op grond van die volgende voordele wat dit vir die respondent sowel as die navorser inhou:

- Elke vraag kan op eie meriete deur die respondent geweeg word;
- Dit maak die toepassing van 'n groter spektrum van statistiese tegnieke tydens analise moontlik;
- Die negepuntskaal stel die respondente in staat om redelike fyn nuanses van hulle oordele uit te spreek;
- Dit help om 'n prioriteitslys ten opsigte van die aspekte van elke faset, daar te stel.
- Dit is 'n eenvoudige skaal wat die moontlikheid van misverstande en onbetroubare antwoorde tot 'n minimum beperk.

### 3.4 DIE EMPIRIESE ONDERSOEK

#### 3.4.1 Die respondente

As 'n antwoord op die vraag oor wie genader moes word om 'n oordeel oor die verskillende fasette van dissipline uit te spreek, is daar tot die besluit gekom dat die volgende respondente geskik sal wees:

- **Die ouers:** Hulle word steeds as die primêre opvoeders van die kind beskou en deur hulle bemoeienis het hulle 'n vormende invloed op die kind se volwassenheid en die uiteindelijke kwaliteit van sy selfdissipline.
- **Die onderwysers:** Die skool word as verlengstuk van die huis gesien, waar die onderwyser as sekondêre opvoeder die kind tot volwassenheid moet opvoed. Een van die kenmerke van volwassenheid is onder andere selfdissipline (Gunter, 1982:17). Hoe effektief hierdie verlengstuk dus gaan wees, sal afhang van die mate van ooreenstemming wat daar tussen die huis (ouers) en skool

(onderwysers) ten opsigte van tuguitoefening bestaan.

### 3.4.2 Die ondersoekgroep

Ten einde 'n verteenwoordigende beeld van die respondente wat aan die ondersoek deelgeneem het, te verkry, is vraelyste per hand aan die onderwysers en ouers van Afrikaanse en Engelse hoer- en laerskole in Transvaal, oorhandig. Hierdie skole ressorteer onder die Departement Onderwys en Kultuur van die Volksraad asook die Raad van Verteenwoordigers. Die volgende vyf streke, naamlik die Wesrand, Oosrand, Sentraaland, Vaaldriehoek en Pretoria is by die ondersoek betrek, aangesien die skole meer toeganklik vir die lede van die projekspan was. Daarby het dit ook die projek afstand- en koste-effektief gemaak.

Die getalverdeling van die skole in die streke het soos volg daaruit gesien:

- Afrikaanse hoerskole 8
- Engelse hoerskole 5
- Afrikaanse laerskole 8
- Engelse laerskole 6

Meer Afrikaanse as Engelse hoerskole is genader, aangesien die populasie Afrikaanssprekendes groter was as die Engelssprekendes in die betrokke streke.

Daar is ook meer laerskole as hoerskole betrek omdat laerskole oor die algemeen minder onderwysers as die hoerskole het. Dit het meegebring dat die hoeveelheid onderwysers uiteindelik naastenby gelyk kon wees.

### 3.4.3 Die voltooiing van die vraelyste

Die hoofde van die gekose skole (soos uiteengesit in paragraaf 3.4.2) is deur elke lid van die projekspan genader en die korrekte hoeveelheid vraelyste is aan elkeen oorhandig. Daarna was elke hoof verantwoordelik vir die verspreiding van die vraelyste aan die ouers en die onderwysers wat dit binne 48 uur voltooid aan die skool moes besorg. Die voltooide vraelyste is weer eens deur 'n lid van die projekspan by die betrokke skole afgehaal. Oor die algemeen is daar goeie samewerking van ouers, onderwysers en hoofde gekry. In slegs enkele gevalle was dit nie moontlik om data by die geselekteerde skole in te samel nie, as gevolg van 'n gebrek aan samewerking.

Getalsgewys is die volgende aantal vraelyste uitgedeel:

Onderwysers	959
Ouers	5 522

By die ontvangs van die vraelyste is dit gekontroleer ten opsigte van bruikbaarheid en volledigheid. In totaal is daar 6 481 vraelyste uitgegee teenoor 3 592 wat uiteindelik terugontvang is. Persentasie gewys is 55,4% van die totale aantal vraelyste terugontvang, wat die aantal volledige en bruikbare vraelyste op 3 308 te staan gebring het. Sommige vraelyste was onbruikbaar, weens die feit dat van hulle onvolledig ingevul is, sommige te laat ontvang is en ander in sekere gevalle selfs verlore geraak het.

Vervolgens is die vraelyste ontfout waarna die response deur die Statistiese Konsultasiediens van die Randse Afrikaanse Universiteit ingesleutel en verder verwerk is.

### 3.5 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die navorsingsinstrument bespreek en is daar aandag gegee aan die planmatige verloop van die empiriese ondersoek.

In hoofstuk 4 sal die ingesamelde data verwerk en geïnterpreteer word. Hipoteses gaan ten opsigte van die onafhanklike veranderlikes soos taal, geslag, ouderdom en ander onafhanklike veranderlikes (vergelyk paragraaf 3.2) ten opsigte van elke vraagitem gestel word. Op dié wyse kan gedetailleerde en vergelykende analyses van die ingesamelde data gemaak word.

## **'N ANALISE VAN DIE PERSEPSIES AANGAANDE DIE BELANGRIKHEID VAN DIE KOGNITIEWE AS FASET VAN DISSIPLINE**

### **4.1 INLEIDING**

In hoofstuk 3 is die navorsingsontwerp en die verloop van die empiriese ondersoek bespreek. In hierdie hoofstuk word die ingesamelde data beskrywend geanaliseer, die geldigheid en betroubaarheid van die navorsingsinstrument ondersoek (Vergelyk tabel 4.1) en die hipoteses in die lig van die doel van die ondersoek, gestel (vergeelyk paragraaf 1.1). Vervolgens word die hipoteses getoets en die ingesamelde data tabelsgewys aangebied, geanaliseer en geïnterpreteer.

### **4.2 BESKRYWENDE ANALISES**

#### **4.2.1 'n Beskrywende analise ten opsigte van die biografiese gegewens**

Uit 'n totaal van 3 308 respondente is daar 35,6% mans en 63,7% dames wat die vraelyste ingevul het. Die grootste persentasie van die respondente is dan ook Afrikaanssprekend en met 'n oorwegend (91,7%) Christelik goddiensstige verbintenis.

Die oormeerderheid (75%) respondente is getroud, in 'n huis woonagtig (84%) en kom hoofsaaklik (71%) voor in die ouderdomsgroep tussen 31 tot 46 jaar.

Die vraelyste is grotendeels (77%) deur ouers voltooi. Naastenby dieselfde getal respondente is betrokke by laerskole (1 503) as hoërskole (1 487) waarvan 28,4% minstens oor 'n diploma na st.10 beskik. Hierteenoor is 25,3% van die respondente wel gematrikuleerd, terwyl slegs 12,2% van die totale aantal respondente oor 'n Nagraadse kwalifikasie beskik.

Die grootste persentasie respondente (28,7%) verdien salarisse tussen R21 000 - R40 000 per jaar. Van die totale aantal respondente het 40,3% slegs een kind op laerskool, terwyl 40,7% slegs een kind op hoërskool het.

#### 4.2.2 'n Beskrywende analise van die respondente se persepsies ten opsigte van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline

Ten einde 'n geheelbeeld van die response ten opsigte van die persepsie van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline te kry, is Tabel 4.1 saamgestel. In hierdie tabel word die gemiddeldes, rangorde ten opsigte van gemiddeldes, standaardafwyking en faktorladings van al die items rakende die kognitiewe as faset van dissipline, uitgebeeld.

**TABEL 4.1 GEMIDDELDDES, RANGORDE TEN OPSIGTE VAN GEMIDDELDDES EN FAKTORLADINGS VAN ASPEKTE VAN DIE KOGNITIEWE AS FASET VAN DISSIPLINE**

ITEM	GEMIDDELDDES	STANDAARD AFWYKING	RANGORDE VAN GEMIDDELDDES	FAKTORLADINGS
Hoe belangrik is dit in die dissiplinering van 'n kind dat:				
9. die kind daardeur gedwing sal word om na te dink oor sy oortreding(s)?	7,63	1,82	9	0,45
18. u taalgebruik vir die kind duidelik verstaanbaar is?	8,58	0,90	3	0,57
27. hy sy tot <del>nuwe</del> <del>ing</del> ten opsigte van sy oortreding(s) sal kom?	8,16	1,21	6	0,69
42. hy sy ten volle sal begryp waarom hy/sy gedisaiplineer word?	8,63	0,82	1	0,74
46. hy sy uiteindelik sal <del>ont</del> <del>en</del> waarom hy sy gedisaiplineer is?	8,29	1,15	5	0,72
51. die reeds aan die hand waarvan hy sy gedisaiplineer word, eenvoudig sal wees?	8,04	1,38	7	0,56
61. hy <del>ing</del> sal hê in die verloop van die dissiplineringproses?	7,96	1,14	8	0,65
71. hy sy sal <del>besef</del> dat hy 'n reël oortree het, alvorens hy gedisaiplineer word?	8,39	1,08	4	0,69
78. hy sy daardeur sal <del>leer</del> ?	8,58	0,95	2	0,65
Kognitiewe as faset van dissipline gesamentlik 9 items	74,24	7,2		
Chronbach alfa betroubaarheid koëffisiënt	0,836			

Aangesien elke item in die vraelys na 'n belangrike saak rakende dissipline verwys, het dit meegebring dat 'n groot aantal response by 8 en 9 op die negepuntskaal aangebring is. Diskriminasie tussen die response (items) was dus nie so groot as wat daar aanvanklik verwag is nie. Vervolgens is daar besluit om response 1-7 as een kategorie, naamlik MINDER BELANGRIK én response 8 en 9 as BAIE BELANGRIK saam te voeg.

Die moontlike skaalgemiddelde wat 'n respondent kan behaal is 'n maksimum van  $9 \times 9 = 81$  en 'n minimum van  $1 \times 9 = 9$ . Al 9 items wat die kognitiewe as faset van dissipline beskryf, het gesamentlik 'n hoe skaalgemiddeld van 74,24 uit 'n moontlike 81

behaal. Dit beteken dat die respondente al 9 items as baie belangrik beskou.

Uit tabel 4.1 word item 42, naamlik die belangrikheid dat die kind te volle sal *begryp* waarop hy/sy gedissiplineer is, die hoogste geskaal (gemiddelde skaaltelling 8,63). Hierdie baie hoe skaalgemiddeld toon dat *begrip*, volgens die menings van 91,7% van die totale aantal respondente, dié aspek is wat die kognitiewe as faset van dissipline die meeste raak. Dit strook met die feit dat *begrip* 'n denkhandeling is om die betekenis van kommunikasie te begryp en daarom die kanse vir *misverstande* (die oorsaak van menige dissiplineprobleme) tot 'n minimum toe kan beperk (vergelyk paragraaf 2.3.6).

Item 78 is die tweede hoogste deur die respondente geskaal (gemiddelde skaaltelling 8,58). Dit is dus die mening van 90,5% van die totale aantal respondente dat die *leerproses* 'n baie belangrike rol vervul tydens die dissiplinering van die kind. Dit word bevestig deur die feit dat *leer* 'n proses met relatief duursame resultate is waardeur *nuwe gedragsmoontlikhede* by 'n persoon kan ontstaan óf reeds aanwesige gedragswyses verander kan word (vergelyk paragraaf 2.3.4).

Die belangrikheid van die opvoeder se *taalgebruik* (item 18) tydens die dissiplinering van die kind word die derde belangrikste geag (gemiddelde skaaltelling 8,58). Dit beteken dat 90,3% van die totale aantal respondente *taalgebruik* as 'n baie belangrike aspek van die kognitiewe as faset van dissipline beskou. Die feit dat taal 'n mens tot *kritiese denke* in staat stel kan daartoe aanleiding gee dat die kind aan die hand van taal sy eie (wan)gedrag krities beoordeel en as gevolg daarvan meer saaklik en *beheersd* begin optree (vergelyk paragraaf 2.3.2).

Item 71 word vierde geskaal (gemiddelde skaaltelling 8,39). Dit blyk dus dat 84,4% van die totale aantal respondente dit as baie belangrik beskou dat die kind sal *beseef* dat hy oortree het, alvorens hy gedissiplineer word. Die mate waartoe 'n persoon tydens dissiplinering self *bewus* kan word van sy afkeurenswaardige optrede kan daartoe lei dat hy voortaan 'n *vrywillige* besluit tot *goedkeurenswaardige* optrede sal maak (vergelyk paragraaf 3.2.3).

Alhoewel die kind se *geheue* (item 46) slegs as die vyfde belangrikste aspek van die kognitiewe as faset van dissipline beskou word, is die gemiddelde skaaltelling van hierdie item nogtans hoog (8,29). Dit is ook die mening van 81,1% van die totale aantal respondente dat die *geheue* van die kind wél 'n belangrike bydrae tydens dissiplinering te lewer het. Vervolgens illustreer dit die belangrikheid dat die kind eers

uit sy oortreding kan leer as hy kan *onthou* waarom hy gedissiplineer is (vergelyk paragraaf 2.3.6).

Item 27 (dat die kind tot *nuwe insig* ten opsigte van sy oortreding(e) sal kom) word sesde geskaal (gemiddelde skaaltelling 8,16). Hierdie hoë skaalgemiddeld weerspieël die menings van 76,9% van die totale aantal respondente wat "*nuwe insig*" as 'n baie belangrike aspek van die kognitiewe as faset van dissipline beskou. Dit word bevestig deur die feit dat insig 'n vorm van leer is wat die kind deur nabetragting en die denkproses kan lei tot die oplossing van 'n probleem (sy wangedrag) (vergelyk paragraaf 2.3.6).

73,4% van die totale aantal respondente beskou *eenvoud* ten opsigte van dissiplinereëls (item 51) as 'n baie belangrike faktor tydens die dissiplinering van 'n kind. Alhoewel die rangordening van hierdie item baie laag is (derde laagste), is die skaalgemiddeld steeds hoog (8,04) en weerspieël dit die relevansie van hierdie aspek vir die kognitiewe as faset van dissipline. *Eenvoud* kan die prosesse *verstaan*, *leer* en *retensie* op so 'n gunstige wyse beïnvloed dat dit kumulatief 'n bydrae tot die effektiwiteit van die dissiplineringsproses kan lewer (vergelyk paragraaf 2.3.6).

Item 61 is die tweede laagste deur die respondente geskaal (gemiddelde skaaltelling 7,96). Nogtans beskou 70,3% van die totale aantal respondente *insig* as 'n baie belangrike aspek van die kognitiewe as faset van dissipline. Dit word gerugsteun die feit dat indien 'n kind kan *insien* waarom sekere eise aan hom gestel word, behoort hy sy samewerking *geredeliker* as andersins te gee (vergelyk paragraaf 2.3.6).

Uit 'n totale aantal respondente van 3 308 is 64,3% van mening dat dit baie belangrik is dat die kind deur die toepassing van dissipline gedwing sal word om *na te dink* oor sy oortreding(e). Dit volg dat item 9 deur die ouers en onderwysers die laagste geskaal is (gemiddelde skaaltelling 7,63). Desnieteenstaande is hierdie skaalgemiddeld steeds baie hoog en beklemtoon dit die waarde van *denke* tydens die dissiplinering van die kind. Dit bevestig die feit dat kinders wél *nadink* oor hulle (wan)gedrag en dat dit juis hierdie *gedagtes* is wat 'n invloed op toekomstige gedrag uitoefen (vergelyk paragraaf 2.3.1)

Aangesien daar aan die 9 items (volgens hulle gemiddelde skaaltellings) 'n rangorde toegeken is, kan tabel 4.1 die indruk skep dat items 51; 61 en veral item 9 nie belangrik is wanneer dissiplinêre optrede teenoor 'n kind oorweeg word nie. Dit is egter nie die

geval nie omdat al 9 items oor baie hoe skaalgemiddeldes (tussen 7,63 en 8,63) beskik. Hierdie hoe skaalgemiddeldes beklemtoon (volgens die menings van die respondente) die belangrikheid van aspekte soos *taalgebruik, insig, begrip, geheue, eenvoud en leer* tydens die dissiplinering van die kind.

#### 4.3 GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID

##### 4.3.1 Geldigheid van die volledige vraelys

Vir die eerste gedeelte van die ondersoek is die items wat die kognitiewe as faset van dissipline beskryf, gesamentlik geanaliseer. Vir hierdie analise is aanvaar dat die onderskeie items, op grond van die teorie, inhoudsgeldig is. Faktoriale geldigheid is verder met behulp van vier opeenvolgende faktoranalises ondersoek.

Die eerste orde-faktoranalitiese prosedure bestaan uit 'n PCA (Principal Component Analysis) met ortogonale asse en varimax rotasie. Die hoofkomponentanalise is op die reponse van 78 vraagitems uitgevoer om die aantal faktore wat die basisruimte omspan, te bepaal. Hierdie prosedure inkorporeer die response op die 78 items wat die menings, ten opsigte van die belangrikheid van al die fasette (vergelyk paragraaf 1.1) van dissipline meet.

Die hoofkomponentanalise (PCA) is op die matriks van interkorrelasies uitgevoer. Die getal faktore word met behulp van Kaiser se kriterium vasgestel. Volgens dié kriterium word slegs die faktore met eie waardes groter as een as gemeenskaplike faktore beskou. Dit is opgevolg deur 'n hooffaktoranalise PFA (Principal Factor Analysis) ook met ortogonale asse en varimax-rotasie.

Vervolgens is 'n tweede-orde faktoranalise uitgevoer wat ook uit 'n PCA en PFA bestaan. In dié geval word die uitvoer van die eerste orde PFA as invoer gebruik vir die tweede orde PCA met ortogonale asse en varimax-rotasie. Laastens is die DOBLIMIN-PROSEDURE tydens die uitvoer van die finale PFA, toegepas.

Die resultate van hierdie vier opeenvolgende faktoranalises het uiteindelik één faktor opgelewer wat daarop dui dat die items wel rondom een konstruk geformuleer is, naamlik "die persepsie van die belangrikheid van dissipline".

Tabel A is gevolglik saamgestel waarin die faktorloadings op elke item van die vraelys weergegee is. Hierdie tabel is agter in die skripsie as bylae 2 aangeheg.



#### 4.3.2 Betroubaarheid van die volledige vraelys

Vervolgens is 'n itemanalise met behulp van die NP50-program (1974) uitgevoer waartydens die betroubaarheid van al 78 items in die vraelys ondersoek is. Hieruit is die Chronbach alpha betroubaarheidskoëffisiënt van 0,958 verkry wat op 'n hoë mate van betroubaarheid dui.

Na afloop van die vier faktoriale analyses asook die analise van elkeen van die geïdentifiseerde fasette van dissipline, is daar besluit om items 19 en 44 uit die finale dissipline-skaal weg te laat. Hierdie twee items is dus volgens die menings van die respondente nie suiwer bepalend ten opsigte van die belangrikheid van die spesifieke fasette vir dissipline nie. Op grond van voorafgaande analyses word die vraelys as 'n geldige en betroubare skaal vir die meting van "dissipline" aanvaar.

#### 4.3.3 Geldigheid en betroubaarheid van die onderskeie vraagitems ten opsigte van die kognitiewe as faset van dissipline

Die PCA en PFA analyses soos in 4.2.1 uiteengesit, is vervolgens herhaal op die vraagitems ten opsigte van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline. Tabel 4.1 is saamgestel wat die faktorladings vir elke item, wat die kognitiewe vervat, weergee.

Uit tabel 4.1 (vergelyk paragraaf 4.2.2) blyk dit dat items 42 en 46 onderskeidelik oor hoë faktorladings van 0,74 en 0,72 beskik. Daarteenoor vind ons 'n lae faktorlading van 0,45 by item 9. Hieruit blyk dit dat items 42 en 46 volgens menings van die respondente, tot 'n groot mate verband hou met die kognitiewe as faset van dissipline. Terselfdertyd impliseer dit dat item 9, weens sy lae faktorlading, volgens die respondente die minste verband hou met die kognitiewe as faset van dissipline. Desnieteenstaande is dit belangrik om tog daarop te wys dat die 9 items wat die kognitiewe as faset van dissipline beskryf, gesamentlik 'n hoë skaalgemiddeld van 74,24 uit 'n maksimum van 81 , behaal het. Dit beteken dus dat elkeen van hierdie 9 items (volgens die menings van die respondente) na 'n belangrike aspek rakende die kognitiewe as faset van dissipline, verwys. Bes moontlik bied dit ook 'n verklaring waarom die oormeerderheid respondente op response 8 en 9 (BAIE BELANGRIK) gerepondeer het .

Die volgende items toon na aanleiding van hul hoe faktorladings 'n sterk verband met die kognitiewe as faset van dissipline:

- Item 71: die belangrikheid dat die kind sal *beseft* dat hy oortree het, alvorens hy gedissiplineer word;
- Item 27: die belangrikheid dat die kind tot *mawe insig* ten opsigte van sy oortredings sal kom;
- Item 78: die belangrikheid dat die kind daardeur sal *leer*, en
- Item 61: die belangrikheid dat die kind *insig* sal hê in die verloop van die dissiplineringsproses.

Op grond van die feit dat dit items (soos in hoofstuk 3 paragraaf 3.2.4 beskryf) almal in ooreenstemming met die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline geformuleer is, word die items as een skaal beskou. Hoewel hier nie volledig aanspraak gemaak kan word dat die kognitiewe faset, volgens die faktoranalise, 'n subskaal van "dissipline" is nie, word hier tog sentraal gefokus op die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline.

Die betroubaarheid ten opsigte van die nege items wat die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline beskryf, is ook met behulp van die NP50-program ondersoek (vergelyk tabel 4.1). Hieruit is Cronbach-alphabetroubaarheidskoëffisiënt van 0,836 bereken wat op 'n hoë mate van betroubaarheid dui.

#### 4.4 ENKELVERANDERLIKE HIPOTEESES TEN OPSIGTE VAN DIE BELANGRIKHEID VAN DIE KOGNITIEWE AS FASET VAN DISSIPLINE

Hipoteses is ten opsigte van die tien fasette (vergelyk paragraaf 1.1) van dissipline gesamentlik, asook ten opsigte van die kognitiewe faset van dissipline, gestel. Slegs die hipoteses ten opsigte van die kognitiewe faset word in die skripsie beskryf.

Hipoteses is ten opsigte van:

- geslag;
- taal;
- kwalifikasie;
- opvoedingshoedanigheid;
- skoolbetrokkenheid;

- ouderdom;
- woonplek;
- godsdienstige verbintenis;
- huwelikstatus;
- aantal kinders op hoerskool;
- aantal kinders op laerskool; en
- inkomstepeil geformuleer.

In 'n sekere sin het die items hipotetiese antwoorde opgelewer omdat die respondente hul eie menings op 'n negepuntskaal, ten opsigte van die belangrikheid van onder andere die kognitiewe as faset van dissipline moet aantoon. Elke item wat byvoorbeeld die kognitiewe beskryf, is dus geskaal ten opsigte van hoe belangrik dit is in die dissiplinering van 'n kind dat 'n sekere aspek (*taalgebruik, begrip, ensovoorts*) ter sake is. Vandaar die hipotetiese aard van die antwoorde.

Elke item in die vraelys verwys na 'n belangrike saak rakende dissipline. Dit het meegebring dat 'n groot aantal response by 8 en 9 voorgekom het. Aangesien die diskriminasie op die ou end toe nie so groot was as wat aanvanklik verwag is nie, is daar besluit om response 1-7 as een kategorie, naamlik: MINDER BELANGRIK en response 8-9 as een kategorie, naamlik: BAIE BELANGRIK saam te voeg (vergelyk paragraaf 4.2.2).

Die respondente se persepsies ten opsigte van die afhanklike veranderlike, die kognitiewe as faset van dissipline; en die onafhanklike veranderlikes, die biografiese besonderhede, is in gebeurlikheidstabelle saamgevoeg. Volgens Steyn, Smit & Du Toit (1982:442) is 'n gebeurlikheidstabel 'n opsomming van 'n enkel- of meerveranderlike datastel in die vorm van 'n een- of meerrigting frekwensieverdeling. Vir hierdie ondersoek is 2x2, 3x2 en 5x2 gebeurlikheidstabelle saamgevoeg. In die geval van 3x2 en 5x2 gebeurlikheidstabelle word daar slegs uitspraak gelewer aangaande die verband tussen afhanklike- en onafhanklike veranderlikes. In die geval van die 2x2 gebeurlikheidstabelle word ook "sterker" uitsprake gemaak. Dit word bewerkstellig wanneer die *proporsie* van die een groep se persepsie van 'n spesifieke afhanklike veranderlike met die *proporsie* van 'n ander groep se persepsie ten opsigte van dieselfde afhanklike veranderlike, vergelyk word. In sodanige gevalle word benewens uitsprake oor die *betekensvolheid* van die betrokke verband, ook uitsprake aangaande die verskille gemaak.

Vervolgens word enkelveranderlike hipoteses gestel en getoets ten opsigte van die gemelde afhanklike- en onafhanklike veranderlikes.

#### 4.4.1 Enkelveranderlike hipoteses met geslag as onafhanklike veranderlike ten opsigte van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline

$H_{01}$ : Daar is nie 'n statisties betekenisvolle verband tussen geslag en die persepsie van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline nie.

$H_{a1}$ : Daar is 'n statistiese betekenisvolle verband tussen geslag en die persepsie van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline.

$H_{02}$ : Die proporsie mans verskil nie statisties betekenisvol van die proporsie dames ten opsigte van hul persepsies van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline nie.

$H_{a2}$ : Die proporsie mans verskil statisties betekenisvol van die proporsie dames ten opsigte van hul persepsies van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline.

**TABEL 4.2 BETEKENISVOLHEID VAN VERSKILLE TUSSEN GESLAGTE TEN OPSIGTE VAN DIE PERSEPSIE VAN DIE BELANGRIKHEID VAN DIE KOGNITIEWE AS FASET VAN DISSIPLINE**

GESLAG	PERSEPSIE					Chi <sup>2</sup>	GVV	P-waarde
	Minder belangrik	Ratio	Meer belangrik	Ratio	Totaal			
MAN	381	0,32	797	0,68	1178	13,06	1	0,000**
DAMES	555	0,26	1552	0,74	2107			
TOTAAL	936	0,58	2349	1,42	3285			

Ratio: proporsie van groep se persepsie

GVV: grade van vryheid

\*\* Betekenisvol op die 1% peil

Uit tabel 4.2 volg dit dat die nulhipotese ( $H_{01}$ ) verwerp en die alternatiewe hipotese ( $H_{a1}$ ) op die 1% peil van betekenis ( $P=0,000$ ) ondersteun word. Daar is dus 'n statisties betekenisvolle verband tussen geslag en die persepsie van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline. Vervolgens word ook die nulhipotese ( $H_{02}$ )

verwerp en alternatiewe hipotese ( $H_{a1}$ ) ondersteun op die 1% peil. Dit beteken dat daar wel 'n statisties betekenisvolle verskil tussen die proporsies mans en die proporsie dames ten opsigte van die persepsie van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline is. 'n Groter proporsie dames (0,74) as mans (0,68) ag die kognitiewe as faset van dissipline baie belangrik. Dit kan moontlik toegeskryf word aan die feit dat die moeder (ouer, onderwysers) as die natuurlike taalonderwyseres beskou word (Ausubel, 1963; soos aangehaal deur Engelbrecht, et al. 1982:134) en dat *taal* (wat 'n deelaspek van kognisie is) om hierdie rede veral deurslag vind in haar gekose metode van dissiplinering.

#### 4.4.2 Enkelveranderlike hipoteses met taal as onafhanklike veranderlike ten opsigte van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline

$H_{01}$ : Daar is nie 'n statisties betekenisvolle verband tussen taal en die persepsie van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline nie.

$H_{a1}$ : Daar is 'n statisties betekenisvolle verband tussen taal en die persepsie van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline.

$H_{02}$ : Die proporsie Afrikaanssprekendes verskil nie statisties betekenisvol van die proporsie Engelssprekendes ten opsigte van hul persepsies van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline nie.

$H_{a2}$ : Die proporsie Afrikaanssprekendes verskil statisties betekenisvol van die proporsie Engelssprekendes ten opsigte van hul persepsies van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline.

**TABEL 4.3 BETEKENISVOLHEID VAN VERSKILLE TUSSEN TAAL-GROEPE TEN OPSIGTE VAN DIE PERSEPSIE VAN DIE BELANGRIKHEID VAN DIE KOGNITIEWE AS FASET VAN DISSIPLINE**

TAAL-GROEP	PERSEPSIES					Chi <sup>2</sup>	GVV	P-waarde
	Minder belang-rik	Ratio	Mees belang-rik	Ratio	Totaal			
Afri-kaans	533	0,25	1610	0,75	2143	64,41	1	0,000**
Engels	289	0,41	421	0,59	710			
Totaal	822	0,66	2031	1,34	2853			

Ratio: proporsie van groep se persepsies

GVV: grade van vryheid

\*\* : Betekenisvol op die 1% peil

Uit tabel 4.3 volg dit dat die nulhipotese ( $H_0$ ) verwerp en die alternatiewe hipotese ( $H_a$ ) ondersteun word op die 1% peil van betekenis ( $P=0,000$ ). Dit blyk dus dat daar wel 'n statisties betekenisvolle verband tussen taal en die persepsie van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline, is. Verder word die nulhipotese ( $H_0$ ) verwerp en die alternatiewe hipotese ( $H_a$ ) ondersteun op die 1% peil van betekenis. Daar is dus 'n statisties betekenisvolle verskil tussen die proporsie Afrikaanssprekendes en die proporsie Engelssprekendes ten opsigte van die persepsie van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline. Proporsioneel beteken dit dat 'n groter proporsie Afrikaanssprekendes (0,75) as Englessprekendes (0,59) die kognitiewe as faset van dissipline baie belangrik ag.

#### 4.4.3 Enkelveranderlike hipoteses met kwalifikasies as onafhanklike veranderlike ten opsigte van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline

$H_{01}$ : Daar is nie 'n statisties betekenisvolle verband tussen kwalifikasies en die persepsie van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline nie.

$H_{a1}$ : Daar is 'n statisties betekenisvolle verband tussen kwalifikasie en die persepsie van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline.

**TABEL 4.4 BETEKENISVOLHEID VAN VERSKILLE TUSSEN KWA-  
LIFIKASIES TEN OPSIGTE VAN DIE PERSEPSIE VAN DIE  
BELANGRIKHEID VAN DIE KOGNITIEWE AS FASET VAN  
DISSIPLINE**

KWALI- FIKASIES	PERSEPSIES					Chi <sup>2</sup>	GVV	P-waarde
	Minder belang- rik	Ratio	Baie Belangrik	Ratio	Totaal			
Laer as st.10	194	0,25	591	0,75	785	9,26	4	0,550
Standaard 10	251	0,30	585	0,70	836			
Diploma	273	0,29	668	0,71	941			
B-graad	90	0,28	227	0,72	317			
Nagraads	130	0,32	275	0,68	405			
Totaal	938	1,44	2346	3,56	3284			

Ratio: proporsie van groep se persepsies

GVV: grade van vryheid

Uit tabel 4.4 kan afgelei word dat die nulhipotese ( $H_{01}$ ) ondersteun word en die alternatiewe hipotese ( $H_{a1}$ ) verwerp word. Daar is dus nie 'n statisties betekenisvolle verband ( $P=0,550$ ) tussen die verskillende kwalifikasie groepe ten opsigte van die persepsie van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline nie.

Geen verdere uitsprake kan aangaande hierdie veranderlike gemaak word nie.

#### 4.4.4 Enkelveranderlike hipoteses met opvoedingshoedanigheid as onafhanklike veranderlike ten opsigte van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline

$H_{01}$ : Daar is nie 'n statisties betekenisvolle verband tussen opvoedingshoedanigheid en die persepsie van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline nie.

$H_{a1}$ : Daar is 'n statisties betekenisvolle verband tussen opvoedingshoedanigheid en die persepsie van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline.

$H_{02}$ : Die proporsie ouers verskil nie statisties betekenisvol van die proporsie onderwysers ten opsigte van hul persepsies van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline nie.

Ha.: Die proporsie ouers verskil statisties betekenisvol van die proporsie onderwysers ten opsigte van hul persepsies van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline.

TABEL 4.5 BETEKENISVOLHEID VAN VERSKILLE TUSSEN OPVOEDINGSHOEDANIGHEDE TEN OPSIGTE VAN DIE PERSEPSIE VAN DIE BELANGRIKHEID VAN DIE KOGNITIEWE AS FASET VAN DISSIPLINE

OPVOEDINGS- HOEDANIGHEID	PERSEPSIES					Chi <sup>2</sup>	G.V.V.	P-waarde
	Minder belangrik	Ratio	Heer belangrik	Ratio	Totaal			
Ouer	761	0,10	1785	0,70	2546	10,08	1	0,002**
Onderwyser	179	0,24	570	0,76	749			
Totaal	940	0,34	2355	1,46	3297			

Ratio: proporsie van groep se persepsies

G.V.V: grade van vryheid

\*\* Betekenisvol op die 1% peil

Uit tabel 4.5 volg dit dat die nulhipotese ( $H_0$ ) verwerp en die alternatiewe hipotese ( $H_a$ ) ondersteun word op die 1% peil van betekenis ( $P=0,002$ ). Dit beteken dat daar wel 'n statisties betekenisvolle verband tussen opvoedingshoedanigheid en die persepsie van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline, bestaan. Vervolgens word die nulhipotese ( $H_0$ ) verwerp en die alternatiewe hipotese ( $H_a$ ) op die 1% peil van betekenis ( $P=0,002$ ) ondersteun. Daar is dus 'n statisties betekenisvolle verskil tussen die proporsie ouers en die proporsie onderwysers ten opsigte van die persepsie van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline. 'n Groter proporsie onderwysers (0,76) as ouers (0,70) beskou die kognitiewe as faset van dissipline baie belangrik. Hierdie resultaat strook met die feit dat die verhouding tussen die ouer en kind binne die gesinsopset meer intiem en *gewelsmatig* is terwyl die verhouding tussen die onderwyser en kind meer *objektief* en *kognitief* (intellektuele vorming) van aard is (Engelbrecht, et al. 1982:192;212).



**4.4.5 Enkelveranderlike hipoteses met skoolbetrokkenheid as onafhanklike veranderlike ten opsigte van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline**

$H_{01}$ : Daar is nie 'n statisties betekenisvolle verband tussen skoolbetrokkenheid en die persepsie van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline nie.

$H_{a1}$ : Daar is 'n statisties betekenisvolle verband tussen skoolbetrokkenheid en die persepsie van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline.

$H_{02}$ : Die proporsie respondente betrokke by hoerskole verskil nie statisties betekenisvol van die proporsie respondente betrokke by laerskole ten opsigte van hul persepsies van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline nie.

$H_{a2}$ : Die proporsie respondente betrokke by hoerskole verskil statisties betekenisvol van die proporsie respondente betrokke by laerskole ten opsigte van hul persepsies van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline.

**TABEL 4.6 BETEKENISVOLHEID VAN VERSKILLE TUSSEN SKOOLBETROKKENHEID TEN OPSIGTE VAN DIE PERSEPSIE VAN DIE BELANGRIKHEID VAN DIE KOGNITIEWE AS FASET VAN DISSIPLINE**

SKOOLBETROKKENHEID	PERSEPSIES					Chi <sup>2</sup>	GVV	P-waarde
	Minder belangrik	Ratio	Heer belangrik	Ratio	Totaal			
Laerskool	429	0.28	1074	0.72	1503	0.15	1	0.698
Hoerskool	415	0.29	1082	0.71	1497			
Totaal	864	0.57	2126	1.43	2990			

Ratio: proporsie van groep se persepsies

GVV: grade van vryheid

Uit tabel 4.6 volg dit dat die nulhipotese ( $H_{01}$ ) ondersteun word terwyl die alternatiewe hipotese ( $H_{a1}$ ) verwerp word ( $P=0.698$ ). Dit beteken dat betrokkenheid, hetsy by hoer- of laerskool, geen statisties betekenisvolle verband toon ten opsigte van die persepsie van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline nie.

Geen verdere uitsprake kan aangaande hierdie veranderlike gemaak word nie.

4.4.6 Enkelveranderlike hipoteses met ouderdom as onafhanklike veranderlike ten opsigte van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline

$H_{01}$ : Daar is nie 'n statisties betekenisvolle verband tussen ouderdom en die persepsie van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline nie.

$H_{a1}$ : Daar is 'n statisties betekenisvolle verband tussen ouderdom en die persepsie van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline.

**TABEL 4.7 BETEKENISVOLHEID VAN VERSKILLE TUSSEN OUDERDOMSGROEPE TEN OPSIGTE VAN DIE PERSEPSIE VAN DIE BELANGRIKHEID VAN DIE KOGNITIEWE AS FASET VAN DISSIPLINE**

OUDERDOMS- GROEP	PERSEPSIES					Chi <sup>2</sup>	G.V.V.	P-waarde
	Minder belang- rik	Ratio	Hoe- Belang- rik	Ratio	Totaal			
20-35 jaar	259	0,26	747	0,74	1006	5,48	2	0,646
36-49 jaar	548	0,29	1318	0,71	1866			
50 jaar +	88	0,31	194	0,69	282			
Totaal	895	0,86	2259	2,14	3154			

Ratio: proporsie van groep se persepsies

G.V.V: grade van vryheid

Uit tabel 4.7 word die nulhipotese ( $H_{01}$ ) ondersteun. Dit beteken dat daar nie 'n statisties betekenisvolle verband tussen die genoemde ouderdomsgroepe, ten opsigte van hul persepsies van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline, is nie.

Geen verdere uitsprake kan aangaande hierdie veranderlike gemaak word nie.

**4.4.7 Enkelveranderlike hipoteses met woonplek as onafhanklike veranderlike ten opsigte van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline**

- H<sub>0</sub>:** Daar is nie 'n statisties betekenisvolle verband tussen woonplek die persepsie van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline nie.
- H<sub>a1</sub>:** Daar is 'n statisties betekenisvolle verband tussen woonplek en die persepsie van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline.
- H<sub>02</sub>:** Die proporsie woonstelbewoners verskil nie statisties betekenisvol van die proporsie huisbewoners ten opsigte van hul persepsies van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline nie.
- H<sub>a2</sub>:** Die proporsie woonstelbewoners verskil statisties betekenisvol van die proporsie huisbewoners ten opsigte van hul persepsies van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline.

**TABEL 4.8 BETEKENISVOLHEID VAN VERSKILLE TUSSEN WOONPLEK VAN DIE OPVOEDER TEN OPSIGTE VAN DIE PERSEPSIE VAN DIE BELANGRIKHEID VAN DIE KOGNITIEWE AS FASET VAN DISSIPLINE**

WOONPLEK	PERSEPSIES					Chi <sup>2</sup>	GVV	P-waarde
	Minder belangrik	Ratio	Hoër belangrik	Ratio	Totaal			
Woonstel	83	0.26	240	0.74	323	1.47	1	0.226
Huis	816	0.29	1989	0.71	2805			
Totaal	899	0.55	2229	1.45	3128			

Ratio: proporsie van groep se persepsies

GVV: grade van vryheid

Uit tabel 4.8 volg dit dat die nulhipotese (H<sub>0</sub>) ondersteun word (P=0,226). Daar is dus nie 'n statisties betekenisvolle verband tussen die woonplek van die opvoeder en die persepsie van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline nie.

Geen verdere uitsprake kan aangaande hierdie veranderlike gemaak word nie.

**4.4.8 Enkelveranderlike hipoteses met godsdiens-tige verbinten-is as onafhanklike veranderlike ten opsigte van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline**

**H<sub>01</sub>:** Daar is nie 'n statisties betekenisvolle verband tussen godsdiens-tige verbinten-is en die persepsie van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline nie.

**H<sub>a1</sub>:** Daar is 'n statisties betekenisvolle verband tussen godsdiens-tige verbinten-is en die persepsie van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline.

**H<sub>02</sub>:** Die proporsie respondente met 'n christelike godsdiens-tige verbinten-is verskil nie statisties betekenisvol van die proporsie respondente met 'n nie-christelike godsdiens-tige verbinten-is ten opsigte van hul persepsies van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline nie.

**H<sub>a2</sub>:** Die proporsie respondente met 'n christelike godsdiens-tige verbinten-is verskil statisties betekenisvol van die proporsie respondente met 'n nie-christelike godsdiens-tige verbinten-is ten opsigte van hul persepsies van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline.

**TABEL 4.9 BETEKENISVOLHEID VAN VERSKILLE TUSSEN GODS-DIENS-TIGE VER-BINTEN-IS VAN DIE OPVOEDER TEN OPSIGTE VAN DIE PERSEPSIE VAN DIE BELANGRIK-HEID VAN DIE KOGNITIEWE AS FASET VAN DISSI-PLINE**

GODS-DIENS-TIGE VER-BINTEN-IS	PERSEPSIES					Chi <sup>2</sup>	GVV	P-waarde
	Minder belang-rik	Ratio	Hoër belang-rik	Ratio	Totaal			
Christelik	852	0,28	2182	0,72	3034	3,95	1	0,047*
Nie-christe-lik	93	0,14	181	0,66	274			
Totaal	945	0,62	2363	1,38	3308			

Ratio: proporsie van groep se persepsies

GVV: grade van vryheid

\*: Betekenisvol op 5% peil

Uit tabel 4.9 kan afgelei word dat die nulhipotese ( $H_0$ ) ten gunste van die alternatiewe hipotese ( $H_a$ ) verwerp word op die 5% peil van betekenis ( $P=0,047$ ). Dit beteken dat daar wel 'n statisties betekenisvolle verband tussen die verskillende Godsdienstige verbintenisse, ten opsigte van hul persepsies van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline, is.

Vervolgens word die nulhipotese ( $H_0$ ) verwerp terwyl die alternatiewe hipotese ( $H_a$ ) op die 5% peil van betekenis ( $P=0,047$ ) ondersteun word. Dit beteken dat daar wel 'n statisties betekenisvolle verskil is tussen die proporsie respondente met 'n christelike godsdienstige verbintenis en die proporsie respondente met 'n nie-christelike godsdienstige verbintenis, ten opsigte van die persepsie van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline. 'n Groter proporsie (0,72) respondente met 'n Christelike godsdienstige verbintenis beskou die kognitiewe in 'n ernstiger lig as die proporsie respondente met 'n nie-christelike godsdienstige verbintenis (0,66).

#### 4.4.9 Enkelveranderlike hipoteses met huwelikstatus as onafhanklike veranderlike ten opsigte van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline

$H_0$ : Daar is nie 'n statisties betekenisvolle verband tussen huwelikstatus en die persepsie van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline nie.

$H_a$ : Daar is 'n statisties betekenisvolle verband tussen huwelikstatus en die persepsie van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline.

**TABEL 4.10 BETEKENISVOLHEID VAN VERSKILLE TUSSEN HUWELIKSTATUS VAN DIE OPVOEDER TEN OPSIGTE VAN DIE PERSEPSIE VAN DIE BELANGRIKHEID VAN DIE KOGNITIEWE AS FASET VAN DISSIPLINE**

HUWELIK- STATUS	PERSEPSIES					Chi <sup>2</sup>	GVV	P-waarde
	Minder belang- rik	Ratio	Hoër belangrik	Ratio	Totaal			
Getrou	714	0,29	1768	0,71	2482	0,44	2	0,803
Ongetrou	60	0,27	158	0,73	218			
Enkelouer	93	0,27	253	0,73	348			
Totaal	867	0,81	2179	2,17	3048			

Ratio: proporsie van groep se persepsies

GVV: grade van vryheid

Uit tabel 4.10 volg dit dat die nulhipotese ( $H_{01}$ ) ondersteun word terwyl die alternatiewe hipotese ( $H_{a1}$ ) verwerp word. Dit impliseer dat daar geen statisties betekenisvolle verband tussen huwelikstatus en die persepsie van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline, is nie.

Geen verdere uitsprake kan aangaande hierdie veranderlike gemaak word nie.

**4.4.10 Enkelveranderlike hipoteses met aantal kinders op laerskool as onafhanklike veranderlike ten opsigte van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline**

$H_{01}$ : Daar is nie 'n statisties betekenisvolle verband tussen die aantal kinders van opvoeders op laerskool en die persepsie van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline nie.

$H_{a1}$ : Daar is 'n statisties betekenisvolle verband tussen die aantal kinders van opvoeders op laerskool en die persepsie van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline.

$H_{02}$ : Die proporsie respondente met geen kinders op laerskool verskil nie statisties betekenisvol van die proporsie respondente wat wel kinders op laerskool het, ten opsigte van hul persepsies van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline nie.

$H_{a2}$ : Die proporsie respondente met geen kinders op laerskool verskil statisties betekenisvol van die proporsie respondente wat wel kinders op laerskool het, ten opsigte van hul persepsies van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline.

**TABEL 4.11 BETEKENISVOLHEID VAN VERSKILLE TUSSEN DIE AANTAL KINDERS VAN OPVOEDERS OP LAERSKOOLEN OPSIGTE VAN DIE PERSEPSIE VAN DIE BELANGRIKHEID VAN DIE KOGNITIEWE AS FASET VAN DISSCIPLINE**

AANTAL KINDERS	PERSEPSIES					Chi <sup>2</sup>	GVV	P-waarde
	Minder belangrik	Ratio	Hoër belangrik	Ratio	Totaal			
Geen kinders	351	0,28	901	0,72	1252	0,24	1	0,625
Kinders op laerskool	594	0,29	1462	0,71	2056			
Totaal	945	0,57	2363	1,41	3308			

Ratio: proporsie van groep se persepsies

GVV: grade van vryheid

Uit tabel 4.11 volg dit dat die nulhipotese ( $H_{01}$ ) ondersteun word. Daar is met ander woorde geen statisties betekenisvolle verband tussen die aantal kinders op laerskool en die persepsie van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline, nie.

Geen verdere uitsprake kan aangaande hierdie veranderlike gemaak word nie.

#### 4.4.11 Enkelveranderlike hipoteses met aantal kinders op hoërskool as onafhanklike veranderlike ten opsigte van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline

$H_{01}$ : Daar is nie 'n statisties betekenisvolle verband tussen die aantal kinders van opvoeders op hoërskool en die persepsie van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline nie.

$H_{a1}$ : Daar is 'n statisties betekenisvolle verband tussen die aantal kinders van opvoeders op hoërskool en die persepsie van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline.

$H_{03}$ : Die proporsie respondente met geen kinders op hoërskool verskil nie statisties betekenisvol van die proporsie respondente wat wel kinders op hoërskool het, ten opsigte van hul persepsies van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline nie.

**Ha<sub>1</sub>:** Die proporsie respondente met geen kinders op hoerskool verskil statisties betekenisvol van die proporsie respondente wat wel kinders op hoerskool het, ten opsigte van hul persepsies van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline.

**TABEL 4.12 BETEKENISVOLHEID VAN VERSKILLE TUSSEN DIE AANTAL KINDERS VAN OPVOEDERS OP HOERSKOOLEN TEN OPSIGTE VAN DIE PERSEPSIE VAN DIE BELANGRIKHEID VAN DIE KOGNITIEWE AS FASET VAN DISSIPLINE**

AANTAL KINDERS	PERSEPSIES					Chi <sup>2</sup>	GVV	P-waarde
	Minder belangrik	Ratio	More belangrik	Ratio	Totaal			
Geen kinders	348	0,27	948	0,73	1296	2,94	1	0,087
Kinders op Hoerskool	597	0,30	1415	0,70	2012			
Totaal	945	0,57	2363	1,43	3308			

Ratio: proporsie van groep se persepsies

GVV: grade van vryheid

Uit tabel 4.12 volg dit dat nulhipotese ( $H_0$ ) ondersteun word ( $P=0,087$ ). Dit beteken dat daar is nie 'n statisties betekenisvolle verband tussen die aantal kinders van die opvoeders op hoerskool en die persepsie van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline, nie.

Geen verdere uitsprake kan aangaande hierdie veranderlike gemaak word nie.

#### **4.4.12 Enkelveranderlike hipoteses met inkomstekategorie as onafhanklike veranderlike ten opsigte van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline**

**$H_0$ :** Daar is nie 'n statisties betekenisvolle verband tussen inkomstekategorie en die persepsie van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline nie.



Ha<sub>1</sub>. Daar is 'n statisties betekenisvolle verband tussen inkomstekategorie en die persepsie van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline.

**TABEL 4.13 BETEKENISVOLHEID VAN VERSKILLE TUSSEN INKOMSTEKATEGORIE TEN OPSIGTE VAN DIE PERSEPSIE VAN DIE BELANGRIKHEID VAN DIE KOGNITIEWE AS FASET VAN DISSIPLINE**

INKOMSTE-KATEGORIE	PERSEPSIES					Chi <sup>2</sup>	GVV	P-waarde
	Minder belangrik	Ratio	Hoër Belangrik	Ratio	Totaal			
R40 000 en onder	367	0,26	1024	0,74	1391	17,07	2	0,000**
R41 000 tot R80 000	327	0,28	856	0,72	1183			
R81 000 en meer	218	0,33	399	0,65	617			
Totaal	912	0,89	2279	2,11	3191			

Ratio: proporsie van groep se persepsies

GVV: grade van vryheid

\*\* : Betekenisvol op 1% peil

Uit tabel 4.13 volg dit dat die nulhipotese (Ho<sub>1</sub>) verwerp en alternatiewe hipotese (Ha<sub>1</sub>) ondersteun word op die 1% peil van betekenis (P=0,000). Dit beteken dat daar wel 'n statisties betekenisvolle verband is tussen die onderskeie inkomstekategorieë en die persepsie van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline.

Uit die resultate blyk dit dat 'n meerderheid respondente, wat die kognitiewe tydens dissiplinering baie belangrik ag, uit die laerinkomstegroepe (R40 000 en onder; R41 000-R80 000) afkomstig is. Slegs 'n klein hoeveelheid van die respondente wat uit die hoër inkomstegroep afkomstig is (R81 000 en meer) huldig dieselfde mening. Hierdie uitkoms is verrassend aangesien die teendeel in die literatuur gestel word. Volgens Engelbrecht, et al (1982:202) is ouers uit die arbeidersklas (laerinkomstegroepe) meer geneig om *punitief* te dissiplineer terwyl die ouers uit hoër klasse (hoër inkomstegroep) eerder konstruktief en wel op grond van hulle *beoordeling* (kognitief) van die kind se bedoelings en motiewe, dissiplineer.

#### 4.5 SLOT

In hierdie hoofstuk is die ingesamelde data van die vraelyste getabuleer, geanaliseer en geïnterpreteer.

In hoofstuk 5 word die bevindinge van hierdie studie saamgevat en voorstelle ten opsigte van die operasionalisering daarvan, gedoen. Beperkinge van hierdie studie word uitgewys, moontlike riglyne vir verdere navorsing word aangebied en gevolgtrekkings word gemaak.



## SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

### 5.1 KONTEKS VAN DIE ONDERSOEK

In hoofstuk 1 is daar op die noodsaaklikheid en die moontlikheid van dissipline in die opvoeding gewys wat beslis aanduidend is van hoe belangrik dit is dat daar korrek en opvoedkundig verantwoordbaar met dissipline omgegaan moet word. Dit is teen hierdie agtergrond dat daar tot die besef gekom is dat die kognitiewe in die verband 'n belangrike bydrae tot die toepassing van dissipline behoort te kan lewer. Uit die literatuurondersoek het dit aan die lig gekom dat indien daar tydens die dissiplinering van 'n kind nie genoegsaam aandag geskenk is aan onder andere aspekte soos *taal*, *persepsie* en *begrip* nie, dit dikwels 'n mislukking in die dissiplineringsproses tot gevolg gehad het. Die doel van hierdie studie was dan die identifisering van hierdie deelassekte van kognisie en om aanduidings van die moontlike bydraes wat hierdie deelassekte tot effektiewe toepassing van dissipline kan lewer, te gee.

In hoofstuk 2 is daar oorgegaan tot 'n verfyning van die geïdentifiseerde deelassekte van kognisie aan die hand van 'n literatuurstudie. Voortspruitend uit die literatuurstudie asook die aannames wat gemaak is, is daar tot 'n algemene werkbare definisie vir die kognitiewe faset van dissipline gekom.

Hoofstuk 3 beskryf die navorsingsontwerp en verloop van die ondersoek. Die statistiese ontleding en interpretasie van die empiriese gegewens is in hoofstuk 4 gedoen. In hierdie hoofstuk word die belangrikste bevindinge saamgevat, gevolgtrekkings word gemaak en enkele aanbevelings rakende die kognitiewe faset van dissipline word gemaak.

### 5.2 SAMEVATTING VAN BEVINDINGE EN GEVOLGTREKKINGS VOORTSPRUITEND UIT DIE EMPIRIESE ONDERSOEK

Die hoe gemiddelde skaaltellings (Tabel 4.1) wat verkry is dui daarop dat sekere kognitiewe aspekte tydens dissiplinering tog as baie belangrik geag word. Die kognitiewe aspekte wat as die belangrikste beskou word (gemiddelde skaaltellings tussen 8,63 en 8,29) is *begrip* (verstaan), *leer*, *taalgebruik* en die *geheue*. Uit die resultate blyk dit dat die volgende aspekte geen verbande of verskille toon ten opsigte

van die persepsie van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline nie.

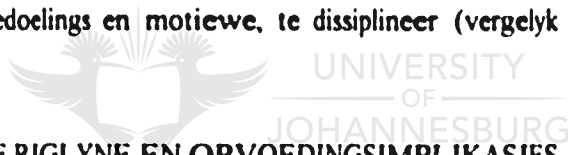
- kwalifikasies van opvoeders (vergelyk tabel 4.4)
- betrokkenheid van opvoeders by hoër-of laerskole (vergelyk tabel 4.6)
- aantal kinders van opvoeders op laerskool (vergelyk tabel 4.11)
- aantal kinders van opvoeders op hoerskool (vergelyk tabel 4.12)
- ouderdomsgroepe van opvoeders (vergelyk tabel 4.7)
- woonplek van opvoeders (vergelyk tabel 4.8)
- huwelikstatus van opvoeders (vergelyk tabel 4.10)

Hierbenewens kan dit gestel word dat die respondente wat onder bogenoemde aspekte resorteer nogtans die kognitiewe as faset van dissipline, baie belangrik ag.

Vervolgens, die aspekte wat na aanleiding van die resultate wel verbande of verskille toon ten opsigte van die persepsie van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline.

- geslag: 'n Groter proporsie dames (0,74) as mans (0,68) beskou die kognitiewe as faset van dissipline baie belangrik (vergelyk tabel 4.2). Die dames beskou die kognitiewe in 'n ernstiger lig. Dit kan moontlik toegeskryf word aan die feit dat die moeder (ouer, onderwyser) die natuurlike *taalonderwyseres* (vergelyk hoofstuk 4 paragraaf 4.4.1) is en dat laasgenoemde (taal wat 'n deelaspek van die kognitiewe is) veral deurslag vind in haar gekose metode van dissiplinering. Daarom dat sy die kognitiewe hoog aanslaan.
- taalgroepe: 'n Groter proporsie Afrikaanssprekendes (0,75) as Engelssprekendes (0,59) ag die kognitiewe as faset van dissipline, baie belangrik (vergelyk tabel 4.3). Die Afrikaanssprekendes meen dus dat die kognitiewe 'n baie belangrike faset van dissipline is, en beskou dit in 'n ernstiger lig as die Engelssprekendes.
- hoedanigheid as ouer of onderwyser: 'n Groter proporsie onderwysers (0,76) as ouers (0,70) ag die kognitiewe as faset van dissipline baie belangrik. Hierdie resultaat is 'n heenwysing na die feit dat die verhouding tussen die ouer en die kind binne die gesinseenheid meer subjektief en *gewelmsagtig* is, terwyl die verhouding tussen onderwyser en kind meer objektief en *kognitief* (intellektuele vorming) van aard is (Vergelyk hoofstuk 4 paragraaf 4.4.4). Nietemin beskou beide die ouer en die onderwyser die kognitiewe as baie belangrik (vergelyk tabel 4.6).

- **godsdiensgroepe** Die Christelike godsdiensgroepe heg proporsioneel 'n hoer waarde (0,72) aan die kognitiewe as faset van dissipline, as wat die proporsie nie-christelike godsdiensgroepe (0,66) daaraan heg (vergelyk tabel 4.9). Die Christen georiënteerdes plaas dus 'n hoer premie op die kognitiewe as faset van dissipline as die groep met 'n nie-christelike godsdienverband.
- **inkomstekategorie** Hierdie aspek blyk 'n belangrike rol te speel ten opsigte van die beskouinge oor die persepsies van die belangrikheid van die kognitiewe as faset van dissipline. Proporsioneel (0,72 en 0,66) beskou die twee laerinkomstegroepe (onder R80 000 per jaar) die kognitiewe as faset van dissipline in 'n ernstiger lig as die proporsie hoerinkomstegroep (0,65) (vergelyk tabel 4.13). Hierdie uitslag is verrassend aangesien die literatuur die teendeel gestel het. Daar is gevind dat ouers uit die arbeidersklas (laerinkomstegroepe) meer geneig is om *punitief* te dissiplineer, terwyl dit eerder die ouers uit die hoer klasse (hoer inkomstegroep) is wat neig om op grond van hul beoordeling (*kognitief*) van die kind se bedoelings en motiewe, te dissiplineer (vergelyk hoofstuk 4 paragraaf 4.4.12).



### 5.3 MOONTLIKE RIGLYNE EN OPVOEDINGSIMPLIKASIES

Die bevindinge en gevolgtrekkings van die onderhawige skripsie gee aanleiding tot die volgende aanbevelings:

#### 5.3.1 Aanbevelings ten opsigte van die kognitiewe as faset van dissipline

Aangesien daar nie van ouerpare verwag word om 'n kursus in kinderopvoeding (of dissiplinering) te voltooi alvorens hulle kan "kwalifiseer" om met 'n gesin te begin nie (Mol, 1987:3) gebeur dit dat die ouer weens 'n gebrek aan kennis en ervaring dikwels fouteer op die gebied van dissipline.

Die primêre doelwit van elke ouer moet dus wees om die basiese sielkundige benaderings, waarop die moderne idees van opbouende dissipline (in hierdie geval die kognitiewe faset van dissipline) gegrond is, te *verstaan* (begryp). Met die hulp van "begrip" kan die onsekerheid en emosionele spanning wat soms met dissiplinering gepaard gaan, getelimineer word. Vandaar die bevinding dat *begrip* (verstaan) deur die respondente as die belangrikste aspek van die kognitiewe as faset van dissipline,

beskou word (vergelyk tabel 4.1).

Vervolgens word die volgende aanbevelings gemaak:

Oueropleiding in die vorm van oueraande en werkswinkels moet van stapel gestuur word. Tydens hierdie geleenthede kan kundige sprekers opvoedkundige praatjies lewer insake onderwerpe soos:

- die uitvoering van ouerlike gesag en dissipline deur veral van die beginsels en metodes van demokratiese gesagsleiding gebruik te maak (vergelyk hoofstuk 2 paragraaf 2.5).
- die korrekte (opvoedkundig verantwoordbare) aanwending van taal. Die ouer kan op 'n praktiese wyse, deur die beginsels van PET (Parent effectiveness training) en STEP (Systematically training effective parents) toe te pas, geleer word om sekere taalvaardigheidstegnieke soos "aktief luister" en die stuur van "ek boodskappe" in te oefen en te gebruik tydens dissiplinering. Deur "aktief te luister" help die ouer die kind om sy (wan)gedrag in verstaanbare taal (vir die kind) te verwoord sodat die kind uiteindelik self met 'n oplossing vir die probleem vorendag kan kom. Wanneer die ouer "ek boodskappe" stuur dwing hy die kind om na te dink oor die implikasies wat sy (wan)gedrag vir ander inhou. Die doel van effektiewe dissipline is om die kind te laat nadink oor sy wangedrag. Dit is belangrik dat die ouer woorde soos "stout", "lui", en "onverantwoordelik" uit sy woordeskat sal haal wanneer hy met die kind kommunikeer.

In teenstelling met die ouer, beskik die onderwyser oor 'n groot hoeveelheid boekekennis aangaande aspekte soos verskillende tipes opvoedingsmodelle, benaderings tot dissipline (kognitief, behavioristies en selfgeldend). Daar is egter steeds 'n leemte (veral by die beginner onderwyser) ten opsigte van die toepassing van hierdie kennis in die praktyk.

In die lig hiervan sal die onderwyser die vaardigheid om kognitief te dissiplineer, moet aanleer. Dit impliseer dat hy die belangrikheid van die kognitiewe aspekte (*taal, persepsie, denke, geheue, insig en begrip*) sal besef en doelbewus in sy dissiplineringsproses sal moet implementeer sodat hy regverdig en billik kan dissiplineer.

Die volgende opleidingsmoontlikhede kan genoem word.

- **indiensopleidingskursusse:** Erfare kollegas kan tydens hierdie geleenthede praktiese riglyne bied ten opsigte van die aanwending van toereikende orde-hou metodes deur veral te verwys na die bydraes van taal, persepsie, denke, leer, geheue, begrip en leer in hierdie verband.
- **oriënteringskursusse:** Veral die beginneronderwyser moet spesiaal ten opsigte van die praktiese uitoefening van gesag opgelei word. Tydens hierdie geleenthede moet daar aan die onderwyser wenke deurgegee word van hoe hy doelbewus die kognitiewe aspekte tydens dissiplineringsproses kan verhoog.
- **kursusse in kognitiewe gesagsleiding** waar onderwerpe soos demokrasie en die daarstelling van dissiplinereëls, belangrikheid van akkurate *persepsies* in die voorkoming van dissiplineprobleme én die waarde van kommunikasie (opvoedkundige verantwoordbare *taalgebruik*) by die toepassing van dissipline ter sprake kom.



UNIVERSITY  
OF  
JOHANNESBURG

### 5.3.2 Aanbevelings ten opsigte van dissipline

In hierdie verband kan die omvattende verslag wat die 10 fasette (vergelyk paragraaf 1.1) se resultate omskryf, geraadpleeg word sodat daar konstruktiewe riglyne saamgevoeg kan word wat dissipline in 'n breër perspektief kan omskryf.

Vermelde bevindinge sal in die gesamentlike projekverslag, getitel "Persepsies van die belangrikheid van die fasette van dissipline", saamgevat word.

## 5.4 VERDERE NAVORSING

Hierdie ondersoek handel slegs oor die persepsie van die belangrikheid van die kognitiewe tydens die toepassing van dissipline.

Verdere navorsing behoort onderneem te word:

- om vas te stel wat die kind se persepsie ten opsigte van die kognitiewe as faset van dissipline is.

- watter metode(s) aangewend kan word om ouers en onderwysers te oortuig van die belangrikheid van die *kognitiewe* by die toepassing van dissipline en om die implementering daarvan in die dissiplineringsproses aan te moedig.
- om te bepaal watter kernvakke in 'n praktykgerigte kursus in kognitiewe gesagsleiding (vir voornemende onderwysers) ingesluit moet word.

## 5.5 TEKORTKOMINGE VAN DIE STUDIE

Die volgende tekortkominge word in hierdie studie ondervind:

- Slegs een faset, naamlik die kognitiewe as faset van dissipline, is in hierdie skripsie beskryf. Die ander fasette (vergelyk paragraaf 1.1) is ter insae by die Randse Afrikaanse Universiteit beskikbaar. As gevolg van die omvang van die projek kan slegs 'n beperkte aantal items (9) ten opsigte van die kognitiewe in die vraelys ingesluit word. Die items waarop daar uiteindelik besluit is, is toe ingesluit en blyk egter die onderwerp goed te dek.
- 'n Steekproef is gedoen en vraelyste is nie landswyd uitgestuur nie, alle bevolkings- en rasse-groepe is ook nie deur die steekproef gedek nie.
- Onderhoude met die respondente insake die spesifieke items kon die diepteordening van die ondersoek verder verhoog het.
- Ander onafhanklike veranderlikes kon bykomend tot die spesifieke groeperings gevoeg word, maar weens die beperkte omvang van die studie kon slegs 'n beperkte aantal onafhanklike veranderlikes oorweeg word.
- Subjektiwiteit van die navorser beïnvloed die aard en omvang van die items in die vraelys asook die interpretasie van die gegewens en voortspruitende gevolgtrekkings.
- Aangesien die vrae geformuleer is in terme van "hoe belangrik is dit dat....." is daar in 'n sekere sin hipotetiese antwoorde verkry. Verder verwys elke item inderdaad na 'n belangrike saak rakende dissipline. Dit is dus te verwagte dat elke respondent wat 'n kind se belange op die hart dra, dit as uiters belangrik sou klas. Vervolgens is daar nie so 'n groot diskriminasie verkry as wat verwag is nie. Dit



was dus nodig om van die oorspronklike beplanning af te wyk. (Baie respondente het 8 en veral 9 as respons gemerk). Daar is toe op die volgende strategie besluit: response 1 tot 7 is toe as een kategorie, naamlik *minder belangrik* (bo-aan die tabel) saamgevoeg en response 8 en 9 is as *baie belangrik* (bo-aan die tabel) saamgevoeg.

## 5.6 SLOT

Die "kognitiewe" blyk uit die resultate van die ondersoek 'n baie belangrike faset van dissipline te wees. Die geïdentifiseerde deelassekte (wat die onderbou van die kognitiewe vorm) dra as gevolg van hulle onderlinge verwantskap met mekaar, elkeen op 'n unieke wyse by tot die effektiwiteit van die dissiplineringsproses. Vervolgens is dit belangrik dat elke opvoeder wat effektief wil dissiplineer, deeglik sal moet besin oor hierdie kognitiewe deelassekte, alvorens hy dissiplinêre optrede teenoor 'n kind oorweeg. Sodoende kan die onsekerheid en emosionele spanning wat normaalweg met dissipline gepaard gaan, op hierdie wyse geëlimineer word.

Die kognitiewe faset van dissipline is dus 'n benadering (beskouing) tot dissipline wat daarop gemik is om wangedrag permanent te verander deur die *aanleer* van gedragsveranderende vaardighede, asook die beïnvloeding van *kognitiewe funksies* soos die *geheue, persepsie, leer, begrip, insig en taal*.

Die opvoeder wat die *persepsie* huldig dat die kind kognitief toerekenbaar vir sy gedrag is, wat hom dit ten doel stel om die kind te help om die verband tussen sy gedrag en die konsekwensies daarvan te *verstaan*, en wat die kind *leer* hoe om beheer oor sy eie gedrag uit te oefen, ondersteun dus die kind se pogings om selfdissipline te ontwikkel. Selfdissipline is 'n langtermyn doelwit van dissipline en 'n wesenkenmerk van volwassenheid. Deur 'n groter *bewustheid* en erkenning van die *kognitiewe* as faset van dissipline kan opvoeders hierdie doelwit (selfdissipline) bevorder en die opvoedeling *denkend* begelei op die pad na 'n verantwoordelike en selfgedissiplineerde volwasse lewe.

**BIBLIOGRAFIE**

- ARONSON, E 1992: *The social animal*; sixth edition. New York: W H Freeman & Company.
- BARNARD, J S, (red.) 1972: *Sielkunde vir onderwysstudente*; vierde druk. Kaapstad Pretoria: Haum.
- BARON, R A & GREENBERG, J 1990: *Behavior in organizations: Understanding and managing the human side of work*; third edition. Boston: Allyn and Bacon.
- BOOYSEN, C H Z 1987: *Geleentheid wat die hedendaagse gesin bied vir selfpersepsievorming*. Pretoria: Universiteit van Suid Afrika (D.Ed-proefskrif).
- BOSMAN, D B; VAN DER MERWE, I W & HIEMSTRA, L W 1984: *Tweetalige woordeboek*. Kaapstad: Tafelberg.
- BRECKENRIDGE, M E & VINCENT, L 1965: *Child development: Physical and psychological growth through adolescence*; fifth edition. Philadelphia-London: W B Saunders Company.
- BURNS, R B 1982: *Self-concept development and education*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- CAMPBELL, S F, (ed.) 1976: *Piaget Sampler: An introduction to Jean Piaget through his own words*. New York: John Wiley & Sons.
- CHARLES, C M & BARR, K B 1989: *Building classroom discipline*; third edition. New York-London: Longman.
- CHARLTON, T & DAVID, K 1989: *Managing misbehavior*. London: Macmillan Education.
- CICOUREL, A V 1974: *Cognitive Sociology: Language and meaning in social interaction*. New York: The free press.
- CLARIZIO, H F; CRAIG, R C & MEHRENS, W A 1987: *Contemporary issues in educational psychology*; fifth edition. New York: Mc Graw-hill.

- COETZEE, J C 1977: Inleiding tot die historiese opvoedkunde: Vierde uitgawe, tweede druk. Johannesburg: Perskor.
- CRITELLI, J W 1987: Personal growth and effective behavior. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- DARLEY, J M; GLUCKSBERG, S; KAMIN, L J & KINCHLA, R A 1984: Psychology: second edition. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- DE WET, J J; MONTEITH, J L & VAN DER WESTHUIZEN, G J 1981: Opvoedende leer. Durban, Pretoria: Butterworth.
- DE WET, J J & VAN ZYL, P J 1974: Inleiding tot die psigologiese opvoedkunde. Johannesburg: Mc Grawhill Boekmaatskappy.
- DINKMEYER, D & McKAY, G D 1982: Step: The parent's handbook. Circle Pines, Minnesota American Guidance Service.
- DOBSON, J 1992: The new dare to discipline. Wheaton, Illinois: Tyndale House.
- DU PLESSIS, Y 1994: Die geborgenheidsfaset van dissipline. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit (M.ed-skripsie).
- DU TOIT, F 1994: Die verhoorfaset van dissipline. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit (M.ed-skripsie).
- ELLIS, T R 1989: Good teachers don't worry about discipline. *Principal*, 68(4), 2 March 1989: 16-18.
- ENGELBRECHT, C S; KOK, J C & VAN BILJON, S S 1982: Volwassewording: Opvoedkunde publikasiereeks van die RAU, nr.4. Durban, Pretoria: Butterworth.
- GAGE, N L & BERLINER, D C 1988: Educational psychology: fourth edition. Boston: Houghton Mifflin company.

GARBERS, J G, WIID, A J B, MYBURGH, C P H, VAN BILJON, S S & FOURIE, C M  
1983: *Adolesensie: Opvoedkunde publikasiereeks van RAU, nr 5*. Durban, Pretoria:  
Butterworth.

GERBER, B A.(ed) 1977: *Piaget and Knowing: Studies in genetic epistemology*. London:  
Routledge & Kegan Paul.

GEYSER, E P 1992: The major cognitive characteristics. *Science*, 60(3), September 1992:  
167-173.

GREENBERG, P 1992: How to institute simple democratic practices pertaining to respect,  
rights, roots and responsibilities in any classroom (Without losing your leadership position).  
*Young children*, 47(5), July 1992: 10-17.

GROBLER, R 1994: *Die onderhandelingsfaset van dissipline*. Johannesburg: Randse  
Afrikaanse Universiteit (M.ed-skripsie).

GUNTER, C F G 1982: *Aspekte van die teoretiese opvoedkunde*; Sesde druk. Stellenbosch,  
Grahamstad: Universiteits- uitgewers en -boekhandelaars.

GREENE, J & HICKS, C 1984: *Basic cognitive processes*. England: Open University Press  
Milton Keynes.

HARMSE, N 1994: *Die gesagsfaset van dissipline*. Johannesburg: Randse Afrikaanse  
Universiteit (m.ed-skripsie).

HARROP, A 1983: *Behavior modification in the classroom*. London, Sydney, Auckland,  
Toronto: Hodder & Stoughton.

ICHILOV, O & HAREL, O 1987: Patterns of discipline enforcement and the perception of  
justice in two Educational frameworks in Israel. *Adolescence*, 22(85), Spring 1987: 97-114.

INHELDER, B & PIAGET, J 1958: *The growth of logical thinking from childhood to  
adolescence*. Translated by Anne Parsons & Stanley Milgram.

INHELDER, B; SINCLAIR, H & BOVET, M 1974: *Learning and the development of  
cognition*. London. Routledge & Kegan Paul.

- JACKSON, D 1991: Discipline without anger or tears. Kaapstad: Tafelberg uitgewers.
- JOHNSON, D M 1955: The psychology of thought and judgement. New York: Harper & Brothers.
- KAGAN, J 1971: Understanding children: Behavior, motives, and thought. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- KATZ, B 1953: How to be a better parent: Understanding yourself and your child. New York: Ronald Press company.
- LESCAULT, P 1988: Guidelines for developing a discipline code for an effective learning environment. *Nassp Bulletin*, 72(5), January 1988: 45-49.
- MEICHENBAUM, D 1977: Cognitive - Behavior Modification - an integrative approach. New York: Plenum press.
- MOL, A 1987: Ouerskap is nie kinderspeletjies nie; sewende druk. Pretoria: Femina.
- MORRIS, C G 1976: Psychology - an introduction; second edition. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- MUSINGER, H 1975: Fundamentals of child development; second edition. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- NEL, B F; SONNEKUS, M C H & GARBERS, J G 1965. Grondslae van die psigologie. Stellenbosch: Universiteitsuitgewers en -boekhandelaars.
- PRETORIUS, J W M 1988: Opvoeding, samelewing, jeug; tweede hersiene uitgawe. Pretoria: J L van Schaik.
- PURKEY, W W & NOVAK, J M 1984: Inviting school success: A self concept approach to teaching and learning; second edition. Belmont: Wadsworth.
- REIS, E 1988: Effective teacher techniques: Implications for better discipline. *Clearing House*, 61(8), April 1988: 156-157.

- ROBBERTSE, R 1994: Die juridiese faset van dissipline. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit (M.ed-skripsie).
- ROUX, A A 1986: 'n Onderzoek na die evaluering van die leerling se begrips- en luistervermoe. Pretoria: Universiteit van Suid Afrika (M. Ed-verhandeling).
- RYCHLAK, J F 1973: Introduction to personality and psychotherapy. Boston, Atlanta: Houghton Mifflin company.
- SAVAGE, T V 1991: Discipline for self control. Englewood cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- SCHNEIDER, D J 1976: Social Psychology. Philippines: Addison Wesley.
- SMITH, D P J 1988a: Die "hoe" van opvoeding - drie opvoedingsmetodes. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit (Publikasie van die Randse Afrikaanse Universiteit).
- SMITH, D P J 1988b: Gesag, vryheid en dissipline in die opvoeding. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit (Publikasie van die Randse Afrikaanse Universiteit).
- SMITH, J B 1988: Die opvoedingsdoel. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit ('n Publikasie van die Randse Afrikaanse Universiteit).
- SNADOWSKY, A M 1973: Child and adolescent development. New York: The free press.
- SOLOMON, B 1994: Die sosiale faset van dissipline. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit (M.ed-skripsie).
- STAATS, A W 1968: Learning, language and cognition. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- STEYN, A G W; SMIT, C F & DU TOIT, S H C 1982: Moderne statistiek vir die praktyk. Pretoria: J L van Schaik.
- STRYDOM, E 1994: Die belewingsfaset van dissipline. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit (M.ed-skripsie).

TREDE, M 1991: Behavior: My problem or yours. Gifted child today, 14(5), November-December 1991: 22-27.

VAN DER MERWE, M P 1989: Onderwysers se selfpersepsies. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit (M.ed-verhandeling).

VAN HEERDEN, M 1994: Die etiese fasel van dissipline. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit (M.ed-skripsie).

VAN RENSBURG, C J J; KILIAN, C J G & LANDMAN, W A 1979: Fundamenteel-pedagogiese Begripsverklarings. Pretoria: NG Kerkboekhandel.

VAN ZYL, P J 1973: Opvoedkunde deel I; derde druk. Braamfontein, Johannesburg: Boekhandel de Jongh (Edms) Bpk.

VERMEULEN, J 1994: Die stralteset van dissipline. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit (M.ed-skripsie).

VREY, J D 1979: Die opvoedeling in sy selfaktualisering. Pretoria: Universiteit van Suid Afrika.

WALL, W D 1977: Constructive education for adolescents. Great Britain: Unesco George Harrap and company.

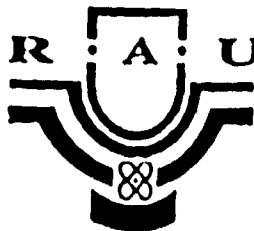
NANDE AFRIKAANSE UNIVERSITEIT

Aucklandpark Johannesburg

Republiek van Suid-Afrika

Postbus 524

2006 Aucklandpark



NANDE AFRIKAANSE UNIVERSITEIT

Telegraafadres Reuniv

Teleks 424526 SA

Telefoon (011) 489 2911

Faks (011) 489 2191

DEPARTEMENT OPVOEDINGSWETENSKAPPE  
DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES

Geagte Onderwysers/Ouers  
Dear Teachers/Parents

'n Navorsingspan van hierdie departement onderneem tans 'n projek in verband met die dissiplinering van kinders. Dit is 'n saak wat soveel probleme en spanning by opvoeders en kinders veroorsaak. Ons wil probeer vasstel aan watter vereistes dissiplinering moet voldoen om dit effektiewer en minder problematies vir almal te maak. Ons het hierdie inligting onder andere nodig om ons onderwysstudente beter op te lei vir die opvoedingstaak.

Sal u asseblief so vriendelik wees om saam te werk? Vul asseblief hierdie vraelys in en besorg dit weer binne 48 uur terug by die skool. Ons sal dit so waardeer. Dit gaan ongeveer 20 minute van u tyd in beslag neem. Baie dankie.

Research regarding the issue of the disciplining of children is currently being conducted by a team of researchers from this department. Discipline is a sensitive issue which has often led to problem situations and stress for both educators and children. The aim of this research is to ascertain what the requirements are to make the disciplining of children more effective and less problematic for all concerned. In addition, this information will be implemented in our teacher training programs with the aim to better equip student teachers for their teaching task.

We would sincerely appreciate your co-operation regarding this issue. If you do participate, please complete the questionnaire and return it to the school within 48 hours. It will be greatly appreciated. The questionnaire should not take up more than 20 minutes of your time.

Voor u begin, let asseblief op die volgende.  
Before you start, please keep the following in mind.

1. Daar is geen regte of verkeerde antwoorde nie - ons benodig u eerlike oordeel.  
There are no right or wrong answers. We require only your honest opinion.
2. Reageer asseblief op ALLE vrae.  
Please answer ALL the questions.

2\....



3. As u u reaksie wil verander, krap dit net duidelik uit.  
You may change any of your answers if you so wish by crossing out the incorrect answer very clearly.
4. Moenie u naam verstrek nie. Alles is anoniem.  
Do not write your name on this questionnaire. All respondents will remain anonymous.
5. Onthou om dit asseblief dadelik by die skool in te dien.  
Please remember to return the questionnaire to the school immediately on completion thereof.

Nogmaals baie dankie vir u samewerking.  
Thank you for your co-operation.



SAL U ASSEBLIEF DIE VOLGENDE BESONDERHEDE IN VERBAND MET USELF VERSTREK  
KINDLY COMPLETE THE FOLLOWING PERSONAL PARTICULARS

MERK MET 'N "X"  
MARK WITH AN "X"

Kantoorgebruik\Office use				
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	(1-4)
Kaartnommer/Card number				
<input type="text" value="1"/>				(5)

1. Geslag/Gender:   Manlik/Male   
  Vroulik/Female  (6)

2. Watter taal beskou u as u huistaal?  
Which language do you regard as your home language?
- |   |                                |     |
|---|--------------------------------|-----|
| Afrikaans                                 | <input type="text" value="1"/> |     |
| Engels/English                            | <input type="text" value="2"/> |     |
| Afrikaans en Engels/Afrikaans and English | <input type="text" value="3"/> |     |
| Ander/Other                               | <input type="text" value="4"/> | (7) |

3. U hoogste onderwyskwalifikasie?  
Your highest educational qualification?
- |  |                                |     |
|--|--------------------------------|-----|
| Laer as st. 10/lower than std. 10                  | <input type="text" value="1"/> |     |
| St. 10/std. 10                                     | <input type="text" value="2"/> |     |
| Diploma na st. 10/diploma after std. 10            | <input type="text" value="3"/> |     |
| B-Graad/B-degree                                   | <input type="text" value="4"/> |     |
| Nagraadse kwalifikasie/Post graduate qualification | <input type="text" value="5"/> | (8) |

4. Ek vul die vraelys in as:  
I complete this questionnaire as:
- |                         |                                |     |
|-------------------------|--------------------------------|-----|
| 'n ouer/a parent        | <input type="text" value="1"/> |     |
| 'n onderwyser/a teacher | <input type="text" value="2"/> | (9) |

5. Ek is oorwegend betrokke by  
I am mostly involved at

'n laerskool/a primary school  
'n hoërskool/a high (secondary) school

1
2

(10)

6. Wat is u ouderdom?/What is your age?

--	--

(11-12)

7. Woon u in 'n/Do you live in a

woonstel/flat  
huis/house  
hoeve/small holding  
Ander/other

1
2
3
4

(13)

8. Ek is lid van 'n Christelike Kerk  
I am a member of a Christian church

1
---

Ek behoort aan geen kerk nie  
I don't belong to any church

2
---

Ek het 'n ander geloof as die Christelike geloof  
(Noem u geloof of Kerkverband).....

I have a different faith to the Christian faith  
(Name your faith or church).....

3
---

(14)

9. Merk asseblief wat op u van toepassing is. Ek is:  
Please tick the applicable block. I am:

getroud/married  
ongetroud/unmarried  
enkelouer/single parent  
woon saam/living together

1
2
3
4

(15)

10. Hoeveel kinders het u tans  
How many children do you currently have

op laerskool/at primary school  
op hoërskool/at high (secondary) school


(16)

(17)

11. U inkomste per jaar?  
Your annual income?

Minder as/less than R20,000 per jaar/per annum

R21,000 - R40,000

R41,000 - R60,000

R61,000 - R80,000

R81,000 - R100,000

R101,000 - R120,000

R121,000 - R140,000

R141,000 - R160,000

meer as/more than R160,000

1
2
3
4
5
6
7
8
9

(18)



UNIVERSITY  
OF  
JOHANNESBURG

GEE U OORDEEL DEUR TELKENS 'N KRUISIE TE TREK OP DIE SKAAL WAT BY ELKE VRAAG VOORSIEN IS/MARK YOUR OPINION WITH AN "X" ON THE SCALE PROVIDED FOR EACH QUESTION.

HOE BELANGRIK IS DIT IN DIE DISSIPLINERING VAN 'N KIND DAT:  
HOW IMPORTANT IS IT WHEN DISCIPLINING A CHILD THAT:

1. u die kind se ontwikkelingspeil in ag neem?  
you keep the child's stage of development in mind?

minder belangrijk  
less important

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

baie belangrik  
very important (19)

2. hy/sy die geleentheid gegee moet word om sy/haar kant van die saak te stel?  
that he/she be given the opportunity to state his/her case?

minder belangrijk  
less important

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

baie belangrik  
very important (20)

3. daar voortdurend oor die kind se eie verantwoordelikheid vir sy gedrag onderhandel moet word?  
there should be continuous negotiation regarding the child's own responsibility for his behaviour?

minder belangrijk  
less important

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

baie belangrik  
very important (21)

4. die kind moet aanvaar dat hy/sy onderworpe is aan gesag?  
the child should accept that he/she is subjected to authority?

minder belangrijk  
less important

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

baie belangrik  
very important (22)

5. disziplinêre toepassing op skool wetlik behou moet word?  
that the application of discipline in school should be maintained by law?

minder belangrijk  
less important

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

baie belangrik  
very important (23)

HOE BELANGRIK IS DIT IN DIE DISSIPLINERING VAN 'N KIND DAT:  
HOW IMPORTANT IS IT WHEN DISCIPLINING A CHILD THAT:

6. die kind sy bestaande aansien by sy maats moet behou?  
the child maintains his current esteem in the eyes of  
his friends?

minder belangrik 1 2 3 4 5 6 7 8 9 baie belangrik  
less important very important (24)

7. die kind berou sal hê oor sy/haar gedrag?  
the child feels regret for his/her actions?

minder belangrik 1 2 3 4 5 6 7 8 9 baie belangrik  
less important very important (25)

8. dat die kind moet kan onderskei tussen reg en verkeerd?  
that the child should be able to distinguish between right  
and wrong?

minder belangrik 1 2 3 4 5 6 7 8 9 baie belangrik  
less important very important (26)

9. die kind daardeur gedwing sal word om na te dink oor sy  
oortreding(e)?  
the child be forced to reconsider his transgression?

minder belangrik 1 2 3 4 5 6 7 8 9 baie belangrik  
less important very important (27)

10. straf opbouend moet wees?  
punishment should be constructive?

minder belangrik 1 2 3 4 5 6 7 8 9 baie belangrik  
less important very important (28)

11. sy/haar verhoor regverdig moet wees?  
his/her hearing be just?

minder belangrik 1 2 3 4 5 6 7 8 9 baie belangrik  
less important very important (29)

HOE BELANGRIK IS DIT IN DIE DISSIPLINERING VAN 'N KIND DAT:  
HOW IMPORTANT IS IT WHEN DISCIPLINING A CHILD THAT:

12. die kind ook die opvoeder se posisie moet insien ten opsigte van dissiplinerings?  
the child understands the educator's position with regard to discipline?

minder belangrijk    1   2   3   4   5   6   7   8   9    baie belangrijk  
less important                  very important      (30)

13. die kind se houding teenoor gesag in ag geneem word?  
the child's attitude towards authority be taken into  
consideration?

minder belangrijk less important	1	2	3	4	5	6	7	8	9	baie belangrijk very important	(3)
-------------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	-----------------------------------	-----

14. u altyd in belang van die kind optree?  
you always act in the interest of the child?

minder belangrijk    1   2   3   4   5   6   7   8   9    baie belangrijk  
less important        very important        (32)

15. straf aan die kind nie status aan hom/haar verleen in die groep nie?  
punishment administered does not afford him/her any status in the group?

minder belangrijk  
less important

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

baie belangrijk  
very important (33)

16. die kind steeds voel hy/sy word as mens gerespekteer?  
the child still feels he/she is respected as a person?

minder belangrijk      1    2    3    4    5    6    7    8    9      baie belangrijc  
less important                  very important

(34)

17. die opvoeder moet aandring op dit wat reg is?  
the educator must insist on that which is right?

minder belangrijk  
less important

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

baie belangrijk  
very important (35)

HOE BELANGRIK IS DIT IN DIE DISSIPLINERING VAN 'N KIND DAT:  
HOW IMPORTANT IS IT WHEN DISCIPLINING A CHILD THAT:

18. u taalgebruik vir die kind duidelik verstaanbaar is?  
that the language you use, be clearly understood by the child?

minder belangrik 1 2 3 4 5 6 7 8 9 baie belangrik  
less important very important (36)

19. straf 'n mate van vernedering inhou?  
punishment should entail a sense of humiliation?

minder belangrik 1 2 3 4 5 6 7 8 9 baie belangrik  
less important very important (37)

20. die kind veiligheid ondervind?  
the child experiences security?

minder belangrik 1 2 3 4 5 6 7 8 9 baie belangrik  
less important very important (38)

21. daar na alternatiewe dissiplinêre maatreëls gesoek moet word  
wanneer daar botsende belange is tussen die kind en die opvoeder?  
alternative disciplinary measures be sought when conflict of  
interest exists between the child and the educator?

minder belangrik 1 2 3 4 5 6 7 8 9 baie belangrik  
less important very important (39)

22. die kind se menswaardigheid in die gesagsituasie in aanmerking  
geneem moet word?  
the child's human decency should be considered in an authori-  
tative situation?

minder belangrik 1 2 3 4 5 6 7 8 9 baie belangrik  
less important very important (40)

23. die toepassing van tug by alle opvoeders moet berus?  
the responsibility to apply punishment rest with all the  
educators?

minder belangrik 1 2 3 4 5 6 7 8 9 baie belangrik  
less important very important (41)



HOE BELANGRIK IS DIT IN DIE DISSIPLINERING VAN 'N KIND DAT:  
HOW IMPORTANT IS IT WHEN DISCIPLINING A CHILD THAT:

24. die portuurgroep die dissipline aanvaarbaar moet vind?  
the measure of discipline be found acceptable by the peer group?

minder belangrik  
less important

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

baie belangrik  
very important (42)

25. die kind 'n gevoel van vertroue in u het?  
the child has a feeling of trust in you?

minder belangrik  
less important

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

baie belangrik  
very important (43)

26. konsensus bereik moet word ten opsigte van die misstap wat  
die kind gepleeg het?  
consensus be reached regarding the transgression committed  
by the child?

minder belangrik  
less important

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

baie belangrik  
very important (44)

27. hy/sy tot nuwe insig ten opsigte van sy oortreding(s) sal kom?  
he/she should come to new insight regarding his transgression?

minder belangrik  
less important

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

baie belangrik  
very important (45)

28. die kind ervaar dat daar vir hom/haar omgee word?  
the child experiences that he/she is cared for?

minder belangrik  
less important

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

baie belangrik  
very important (46)

29. groepsdruk in aanmerking geneem word?  
peer pressure be taken into account?

minder belangrik  
less important

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

baie belangrik  
very important (47)

HOE BELANGRIK IS DIT IN DIE DISSIPLINERING VAN 'N KIND DAT:  
HOW IMPORTANT IS IT WHEN DISCIPLINING A CHILD THAT:

30. onderwysers en ouers mekaar onderling moet ondersteun in die gesagsuitoefening?  
teachers and parents should support each other in implementing authority?

minder belangrik  
less important

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

baie belangrik  
very important (48)

31. die soort straf moet ooreenstem met die soort oortreding wat begaan is, byvoorbeeld leerlinge wat nie hul huiswerk doen nie word addisionele huiswerk gegee?  
the kind of punishment must be in agreement with the kind of transgression. Example: pupils who don't do their homework are given additional homework?

minder belangrik  
less important

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

baie belangrik  
very important (49)

32. die kind en die opvoeder insig moet verkry in mekaar se behoeftes en probleme?  
the child and the educator gain understanding in each other's needs and interests?

minder belangrik  
less important

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

baie belangrik  
very important (50)

33. u die wetlike aspekte in verband met die toepassing van dissipline ken?  
you are familiar with the judicial aspects regarding the application of discipline?

minder belangrik  
less important

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

baie belangrik  
very important (51)

34. die kind se ervaring van die norm in berekening gebring moet word?  
the child's experience of the norm be taken into account?

minder belangrik  
less important

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

baie belangrik  
very important (52)

HOE BELANGRIK IS DIT IN DIE DISSIPLINERING VAN 'N KIND DAT:  
HOW IMPORTANT IS IT WHEN DISCIPLINING A CHILD THAT:

35. die kind ten spyte van sy oortreding steeds voel dat hy/sy  
aanvaar word?  
the child, in spite of his/her offence, still feels that  
he/she is accepted?

minder belangrik  
less important

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

baie belangrik  
very important (53)

36. straf met deernis geskied?  
punishment should be administered with compassion?

minder belangrik  
less important

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

baie belangrik  
very important (54)

37. die kind moet weet dat opvoeders oor hom/haar seggenskap het?  
the child should know that educators have authority over  
him/her?

minder belangrik  
less important

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

baie belangrik  
very important (55)

38. die kind die opvoeder moet respekteer?  
the child should respect the educator?

minder belangrik  
less important

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

baie belangrik  
very important (56)

39. hy/sy inspraak in sy/haar verhoor moet hê?  
he/she should have a say in his/her hearing?

minder belangrik  
less important

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

baie belangrik  
very important (57)

40. u die moontlike emosionele reaksie van die kind in gedagte hou?  
you keep the possible emotional reaction of the child in mind?

minder belangrik  
less important

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

baie belangrik  
very important (58)

HOE BELANGRIJK IS DIT IN DIE DISSCIPLINERING VAN 'N KIND DAT:  
HOW IMPORTANT IS IT WHEN DISCIPLINING A CHILD THAT:

41. die kind se gewete aangespreek moet word?  
the child's conscience should be addressed?

minder belangrijk  
less important

42. hy/sy ten volle sal begryp waarom hy/sy gedissiplineer word?  
he/she should fully comprehend why he/she is being disciplined?

minder belangrijk  
less important

43. hy/sy ook vergewe word?  
he/she be forgiven for his/her transgression?

minder belangrijk  
less important

44. straf onaangenaam moet wees?  
punishment should be unpleasant?

minder belangrik  
less important

45. die kind se verwagtinge in berekening gebring word?  
the child's expectations be recognized?

minder belangrijk  
less important

46. hy/sy uiteindelik sal onthou waarom hy/sy gedissiplineer is?  
he/she should remember why he/she has been disciplined?

minder belangrijk  
less important

47. die sosiale agtergrond van die kind in ag geneem moet word?  
the child's social background be taken into consideration?

minder belangrijk  
less important

HOE BELANGRIK IS DIT IN DIE DISSIPLINERING VAN 'N KIND DAT:  
HOW IMPORTANT IS IT WHEN DISCIPLINING A CHILD THAT:

48. u die kind se gevoelens in ag moet neem?  
the child's feelings be taken into account?

minder belangrik  
less important

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

baie belangrik  
very important (66)

49. ouderdom by straf in ag geneem moet word?  
age be taken into account in punishment of an offence?

minder belangrik  
less important

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

baie belangrik  
very important (67)

50. hy/sy moet besef dat hy/sy is skuldig voordat straf toegepas word?  
he/she realises his/her guilt before punishment is administered?

minder belangrik  
less important

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

baie belangrik  
very important (68)

51. die reëls aan die hand waarvan hy/sy gedissiplineer word, eenvoudig sal wees?  
the rules, according to which he/she is disciplined, he kept simple?

minder belangrik  
less important

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

baie belangrik  
very important (69)

52. die kind ten spyte van sy oortreding steeds voel hy/sy word aanvaar?  
the child, despite his/her transgression, feels he/she is still accepted?

minder belangrik  
less important

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

baie belangrik  
very important (70)

53. die kind op sy/haar gedrag in die toekoms gerig sal word?  
the child be focussed on his/her behaviour in future?

minder belangrik  
less important

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

baie belangrik  
very important (71)

HOE BELANGRIK IS DIT IN DIE DISSCIPLINERING VAN 'N KIND DAT:  
HOW IMPORTANT IS IT WHEN DISCIPLINING A CHILD THAT:

54. slegs ter saaklike feite in ag geneem moet word?  
only relevant facts be taken into account?

minder belangrik  
less important

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

baie belangrik  
very important (72)

55. die kind en die opvoeder albei toegewings moet maak ten opsigte van mekaar se behoeftes en belange?  
the child and the educator both make concessions regarding each other's needs and interests?

minder belangrik  
less important

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

baie belangrik  
very important (73)

56. die kind moet weet dat gesag "voorskrifte van die lewe" is?  
the child should know that authority is the "rule of life"?

minder belangrik  
less important

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

baie belangrik  
very important (74)

57. die onderwyser die plek van die ouer inneem terwyl die kind by die skool is?  
the teacher at school acts as substitute for the parent?

minder belangrik  
less important

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

baie belangrik  
very important (75)

58. die opvoeder se waardes moet ooreenstem met dié van die gemeenskap?  
the values of the educator be in accordance with that of the community?

minder belangrik  
less important

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

baie belangrik  
very important (76)

59. u besef elke kind gaan dit op unieke wyse beleef?  
you realise every child is going to experience it in a unique way?

minder belangrik  
less important

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

baie belangrik  
very important (77)

HOE BELANGRIK IS DIT IN DIE DISSCIPLINERING VAN 'N KIND DAT;  
HOW IMPORTANT IS IT WHEN DISCIPLINING A CHILD THAT;

60. dit die kind se eie waardes help vorm?  
it should aid in the forming of the child's own values?

minder belangrik 1 2 3 4 5 6 7 8 9 baie belangrik  
less important very important (78)

Kantoorgebruik\Office use				
				(1-4)
Kaartnommer/Card number				
				2 (5)

61. hy insig sal hê in die verloop van die dissiplineringsproses?  
he should have insight in the process of discipline?

minder belangrik 1 2 3 4 5 6 7 8 9 baie belangrik  
less important very important (6)

62. straf (hoeveelheid straf) vir die kind billik sal wees?  
punishment (amount of punishment) should be fair in the eyes  
of the child?

minder belangrik 1 2 3 4 5 6 7 8 9 baie belangrik  
less important very important (7)

63. die kind sal weet dat u hom/haar dissiplineer met goeie  
bedoelings?  
the child will know that he/she is disciplined in goodwill?

minder belangrik 1 2 3 4 5 6 7 8 9 baie belangrik  
less important very important (8)

64. 'n ondersoek ingestel moet word voordat dissipline toegepas  
word?  
an investigation be conducted before discipline is applied?

minder belangrik 1 2 3 4 5 6 7 8 9 baie belangrik  
less important very important (9)

65. straf konsekwent toegepas word?  
punishment should be consistently applied?

minder belangrik 1 2 3 4 5 6 7 8 9 baie belangrik  
less important very important (10)

HOE BELANGRIK IS DIT IN DIE DISSIPLINERING VAN 'N KIND DAT,  
HOW IMPORTANT IS IT WHEN DISCIPLINING A CHILD THAT:

66. daar 'n ooreenkoms aangegaan moet word tussen die kind en die opvoeder ter wille van toekomstige gedrag van die kind?  
an agreement be concluded between the child and the educator for the sake of the child's future behavior?

minder belangrik  
less important

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

baie belangrik  
very important (11)

67. die kind moet weet dat gesag bedoel is om hom/haar te beskerm?  
the child should know that authority is meant to protect him/her?

minder belangrik  
less important

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

baie belangrik  
very important (12)

68. die verhouding met die teenoorgestelde geslag in ag geneem moet word?  
the relationship with the opposite sex be taken into account?

minder belangrik  
less important

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

baie belangrik  
very important (13)

69. die kind se persoonlikheid in aanmerking geneem moet word?  
you consider the child's personality?

minder belangrik  
less important

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

baie belangrik  
very important (14)

70. godsdienstige oortuigings die basis of norm vir die dissiplinering moet vorm?  
religious convictions should form the basis or norm for the disciplining?

minder belangrik  
less important

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

baie belangrik  
very important (15)

71. hy sal beseef dat hy 'n reël oortree het, alvorens hy gedissiplineer word?  
he should realise that he has broken a rule, before he is disciplined?

minder belangrik  
less important

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

baie belangrik  
very important (16)



HOE BELANGRIK IS DIT IN DIE DISSIPLINERING VAN 'N KIND DAT:  
HOW IMPORTANT IS IT WHEN DISCIPLINING A CHILD THAT:

72. straf so gou doenlik na die oortreding plaasvind?  
punishment should take place as soon as possible after the transgression?

minder belangrik  
less important

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

baie belangrik  
very important (17)

73. die kind geloof in die opvoeder behou?  
the child's faith be maintained in the educator?

minder belangrik  
less important

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

baie belangrik  
very important (18)

74. u onbevooroordeel moet wees tydens die verhoor van die kind?  
one be unprejudiced during the hearing of the child?

minder belangrik  
less important

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

baie belangrik  
very important (19)

75. die kind 'n aandeel moet hê in die besluitneming ten opsigte van dissipline?  
the child participate in the decisionmaking regarding discipline?

minder belangrik  
less important

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

baie belangrik  
very important (20)

76. die kind nie voor sy/haar maats gedissiplineer word nie?  
the child not be disciplined in the presence of his/her peers?

minder belangrik  
less important

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

baie belangrik  
very important (21)

77. die kind sal besef dat dit sinvol is?  
the child should experience the discipline as meaningful?

minder belangrik  
less important

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

baie belangrik  
very important (22)

78. hy/sy daardeur sal leer?  
he/she should learn from it?

minder belangrik  
less important

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

baie belangrik  
very important (23)

BYLAZ 2: GEROTIEERDE FAKTORLADINGS OP EERSTE ORDE HOOFDFAKTORANALISE  
MET ORTHOGONALE ASSE EN VARIMAX ROTASIE

		Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7
V28	28	0.752	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
V33	35	0.718	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
V52	52	0.709	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
V25	25	0.701	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
V42	42	0.676	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
V16	16	0.605	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
V43	43	0.570	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
V63	63	0.565	0.000	0.278	0.000	0.000	0.000	0.000
V20	20	0.538	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
V73	73	0.518	0.000	0.000	0.270	0.000	0.000	0.000
V48	48	0.333	0.653	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
V69	69	0.251	0.631	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
V68	68	0.000	0.615	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
V29	29	0.000	0.598	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
V13	13	0.000	0.595	0.258	0.000	0.000	0.000	0.000
V75	75	0.000	0.578	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
V45	45	0.000	0.577	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
V34	34	0.000	0.571	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
V24	24	0.000	0.561	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
V55	55	0.275	0.544	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
V47	47	0.000	0.530	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
V40	40	0.426	0.505	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
V57	57	0.000	0.000	0.592	0.000	0.000	0.000	0.000
V56	56	0.000	0.000	0.580	0.000	0.000	0.000	0.000
V17	17	0.000	0.000	0.559	0.000	0.000	0.000	0.000
V37	37	0.285	0.000	0.544	0.000	0.000	0.000	0.000
V38	38	0.488	0.000	0.516	0.000	0.000	0.000	0.000
V65	65	0.000	0.000	0.000	0.550	0.000	0.000	0.000
V10	10	0.000	0.000	0.000	0.547	0.000	0.000	0.000
V30	30	0.412	0.000	0.392	0.000	0.000	0.000	0.000
V31	31	0.000	0.000	0.232	0.000	0.000	0.000	0.000
V32	32	0.421	0.376	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
V33	33	0.265	0.316	0.273	0.000	0.000	0.000	0.000
V18	18	0.471	0.000	0.000	0.000	0.252	0.000	0.000
V02	2	0.333	0.000	0.000	0.000	0.418	0.000	0.000
V36	36	0.329	0.263	0.000	0.319	0.000	0.000	0.000
V26	26	0.311	0.348	0.000	0.298	0.000	0.000	0.000
V27	27	0.452	0.000	0.387	0.000	0.000	0.000	0.000
V39	39	0.345	0.420	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
V22	22	0.489	0.303	0.000	0.000	0.270	0.000	0.000
V41	41	0.000	0.000	0.305	0.000	0.000	0.000	0.000
V05	5	0.000	0.000	0.000	0.489	0.000	0.000	0.000
V07	7	0.000	0.000	0.404	0.289	0.000	0.000	0.000
V44	44	0.000	0.000	0.303	0.255	0.000	0.000	0.000
V04	4	0.254	0.000	0.472	0.000	0.000	0.000	0.000
V46	46	0.442	0.000	0.385	0.000	0.000	0.262	0.000
V21	21	0.000	0.437	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
V11	11	0.428	0.000	0.000	0.415	0.308	0.000	0.000
V49	49	0.000	0.302	0.000	0.000	0.000	0.000	0.244
V50	50	0.366	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
V51	51	0.318	0.290	0.000	0.280	0.000	0.000	0.289
V03	3	0.000	0.298	0.000	0.000	0.360	0.000	0.000
V53	53	0.253	0.000	0.292	0.000	0.000	0.000	0.000
V54	54	0.000	0.000	0.000	0.265	0.000	0.000	0.000
V09	9	0.000	0.000	0.418	0.345	0.000	0.000	0.000
V19	19	0.000	0.283	0.340	0.000	0.000	0.000	0.000
V23	23	0.000	0.000	0.283	0.000	0.000	0.000	0.000
V58	58	0.000	0.255	0.355	0.000	0.000	0.000	0.000
V59	59	0.360	0.350	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
V60	60	0.474	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
V61	61	0.377	0.433	0.260	0.000	0.000	0.000	0.000
V62	62	0.000	0.339	0.000	0.325	0.000	0.000	0.000
V08	8	0.489	0.000	0.280	0.000	0.302	0.000	0.000
V64	64	0.000	0.388	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
V01	1	0.250	0.290	0.000	0.000	0.387	0.000	0.000
V66	66	0.000	0.429	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
V67	67	0.427	0.000	0.380	0.000	0.000	0.000	0.000
V15	15	0.000	0.000	0.000	0.331	0.000	0.000	0.000
V12	12	0.330	0.000	0.452	0.000	0.000	0.000	0.000
V70	70	0.000	0.266	0.341	0.000	0.000	0.000	0.000
V71	71	0.452	0.000	0.000	0.000	0.000	0.280	0.000
V72	72	0.324	0.000	0.000	0.443	0.000	0.000	0.000
V14	14	0.391	0.272	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
V74	74	0.291	0.000	0.000	0.455	0.000	0.000	0.000
V06	6	0.000	0.336	0.000	0.292	0.000	0.000	0.000
V76	76	0.000	0.343	0.000	0.269	0.000	0.000	0.000
V77	77	0.484	0.000	0.000	0.251	0.000	0.485	0.000
V78	78	0.489	0.000	0.000	0.000	0.000	0.484	0.000

THE ABOVE FACTOR LOADING MATRIX HAS BEEN  
REARRANGED SO THAT THE COLUMNS APPEAR  
IN DECREASING ORDER OF VARIANCE EXPLAINED  
BY FACTORS. THE ROWS HAVE BEEN REARRANGED  
SO THAT FOR EACH SUCCESSIVE FACTOR, LOAD-  
INGS GREATER THAN 0.5000 APPEAR FIRST. LOAD-  
INGS LESS THAN 0.2500 HAVE BEEN REPLACED  
BY ZERO.

REFF SPAAK  
ITEMS 19 & 44 VERWERP  
GEOMAGNETICA = 0.958